Z powodu stopni

przez

A. SUJKOWSKIEGO.

Jeśli nauczyciel ma jedno lub kilkoro dzieci do nauki, jeżeli poświęca im dużo czasu, to wkrótce tak poznaje swych uczniów, że protokułowanie postępów jest rzeczą zupełnie zbyteczną. Zwiększenie ilości młodzieży uczonej przez jednego nauczyciela oraz specjalizowanie w nauczaniu poszczególnych przedmiotów, które pociąga za sobą krótkotrwałe zetknięcie nauczyciela z uczniem, zmusza do protokułowania postępów, gdyż inaczej nauczyciel nie może spamiętać, co uczeń umie, czego powinien się douczyć, lub co powinno mu się powtórnie wyjaśnić.

Rodzice, powierzając dziecko szkole, muszą co pewien czas otrzymywać wiadomości, dotyczące nietylko sprawowania dziecka, lecz nadewszystko powinni wiedzieć, jaką korzyść dziecko ze szkoły wynosi.

Początkowo wyrażenia, określające pewne postępy, a słuszniej pewne odpowiedzi powtarzały się częściej, stawały technicznemi, na papierze mogły się stawać skróceniami, czasami wręcz symbolami.

Jednym z szeregów takich symbolów były cyfry. Czasami najwyższy stopień doskonałości oznaczają jedynką, a im mniej wiadomości, tym wyższą wybierają liczbę, częściej jednak jedynkę zostawiają dla wiadomości rozpaczliwie najmniejszych, a większe wiadomości oznaczają większemi liczbami aż do 3, 5, 12 i t. d. W pierwszym wypadku można się domyślać, że ma to oznaczać grupy wychowańców w porządku zmniejszających się wiadomości, w drugim, czego nigdy się nie mówi, ma to oznaczać wartość licznika w ułamku, którego mianownikiem ma być najwyższy stopień skali używanej.

Stopień jak i wszelka ocena posiada przeznaczenie rozmaite: 1) ma zawiadamiać rodziców o postępach dzieci, 2) dawać obraz nauczycielowi i zwierzchności szkoły (kierownik, rada pedagogiczna, inspekcje wszelkiego rodzaju) owocności lub bezowocności pracy nauczycielskiej i 3) przypisano im z biegiem czasu znamiona nagród i kar.

Co powinna uwzględniać ocena, aby była sprawiedliwa, a zarazem pożyteczna w sprawie kształcenia dziecka? Powinna uwzględniać:

I. warunki otoczenia,
II. indywidualność dziecka i
III. wyniki jego pracy.

Co do I. uważam, że warunki otoczenia dadzą się sprowadzić do następujących zagadnień: 1) Czy dziecko posiada odpowiednie warunki higjeniczne w domu? a) Czy jest dostatecznie odżywiane (w sferach zamożniejszych, czy nie nadmiernie? b) Czy ma dostateczną ilość światła, powietrza i miejsca do ruchu? c) Czy ma spokojny kąt do pracy? 2) Czy w szkole znajduje warunki higjeniczne? 3) Czy odległość od szkoły nie jest męcząca? 4) Czy (starszej młodzieży to dotyczy) pracuje zarobkowo? 5) Czy po pracy rocznej posiada

odpowiedni wypoczynek letni? 6) Czy posiada pomoc do nauki w domu? a) Czy posiada dozór, przymus moralny lub może podlega karom cielesnym? b) Czy pobiera lekcje uzupełniające lub korepetycje? c) Czy w domu odczuwa się atmosferę spokoju czy też rozdrażnienia, smutku lub zgnębienia? d) Czy otoczenie posiada kulturę ducha, która mogłaby na dziecko oddziaływać kształcąco i uszlachetniająco? e) Czy nauczyciel umiejętnie spełnia swe obowiązki, gorliwie lub z musu.

Co do II. należałoby wiedzieć (a jeżeli możliwe i pamiętać): 1) Czy dziecko jest zdrowe? 2) Czy nie rośnie zbyt szybko, lub czy nie znajduje się w okresie wyraźnego dojrzewania płciowego (ten stan częściej się da skierować z korzyścią ku rozwojowi umysłowemu dziecka, niż się to powszechnie przypuszcza)? 3) Czy odpowiada wiekiem przeciętnemu wiekowi klasy (lub grupy), czy też jest młodszym lub starszym? 4) Czy poprzednio nie był przeciążonym pracą? 5) Czy posiada łatwość wrodzoną uczenia się? Mówi się popularnie o zdolnościach, myśląc najczęściej o łatwości zapamiętywania, tymczasem należy tu mieć na uwadze i inne strony zjawiska. 6) Czy posiada wiadomości, odpowiadające przeciętnym dla grupy (klasy), gdyż wiadomości większe sprawiają wielkie ułatwienie, a mniejsze są przyczyną niedomagań? 7) Czy posiada cenny dar skupiania uwagi, na jakie przedmioty i czy to może być rzeczą trwałą? (Bez względu, czy ten dar jest wrodzony, czy też rozwinięty przez rozumne nauczanie przedszkolne). 8) Czy posiada inteligiencję [1]) wrodzoną?

---

[1]) Pod wyrazem „inteligiencja“ rozumiem (za Wundtem) żywe przejęcie się i zaciekawienie do zagadnień abstrakcyjnych,

Co do III. należałoby uwzględnić: 1) postęp ucznia w stosunku do wiadomości dawniejszych, 2) postęp w stosunku do zamierzonego programu szkoły, 3) chęć do pracy, uwagę i zainteresowanie w czasie zajęć szkolnych, 4) ilość czasu. poświęconego przez dziecko na naukę poza szkołą.

Gdyby nauczyciel mógł odpowiedzieć na wszystkie pytania, a chociażby tylko na znaczną ich część, to ocena byłaby sprawiedliwa i jednocześnie dla rodziców, jako wskazówka.

W jaki sposób można dojść do takiej oceny?

Należałoby odpowiadać na każde pytanie poszczególnie, a jeżeli na pewną ich część nauczyciel może znaleźć gotowe i ściśle odpowiedzi u wychowawcy, to jeszcze i tak powinien odpowiedzieć samodzielnie na cały szereg zagadnień. Czy może wywiązać się z tego jednym znaczkiem z pośród szeregu symbolów? Nie o to chodzi, czy symbolami będą znaki liczbowe 1—5, czy też 1—12, lub „ds“, „nd“ i t. d.

Jeden znaczek czy też jeden symbol tylko wówczas mógłby odpowiadać rzeczywistości, gdyby wszystkie stany i zjawiska, które należało w ocenie uwzględnić, znajdowały się między sobą w związku nierozerwalnym, gdyby zmiany tam dokonywające się mogły być niejako fnnkcjami względem siebie. Tymczasem tak nie jest, bo nietylko grupy warunków zewnętrznych i wewnętrznych mogą oddziaływać średnicowo

---

bezpośrednio nie związanych ze sprawami bieżącemi. Natomiast ustęp w Binet'a *Les idées modernes sur les enfants* (str. 56): „Il est tout naturel de juger l'intelligence d'un enfant d'après ses succès scolaires. C'est pour la même raison qu'on juge l'intelligence d'un adulte d'après sa reussite dans la vie“, jest dla mnie wręcz niezrozumiały, bo takie poglądy według mnie cechują nie psychologów lub pedagogów, lecz kołtunów.

odmiennie i wzajemnie się znosić, ale nawet warunki wewnątrz jednej grupy mogą być niezgodne (pracowity, lecz niezdolny lub utalentowany leniuch), to też jeden szereg symbolów (1—5) nie może scharakteryzować bardzo wielkiej liczby kombinacji, które mogą wypaść z zestawienia paru dziesiątków zjawisk, jeżeli pamiętamy, że każde z nich co do swego natężenia może podlegać stopniowaniu w bardzo szerokich ramach. Jeden symbol (stopień) dla oznaczenia rzeczy tak różnorodnych — biorąc logicznie — jest rzeczą niedopuszczalną.

Ponieważ każdy nauczyciel wewnętrznie odczuwa całą niedostateczność stopni, czy też innych symbolów skróconych, więc mimowoli zjawiły się uzupełnienia przez krzyżyki i kreski (minusy), przez to wytworzono skalę o drobniejszych jakoby podziałkach. Jak to już wzmiankowałem, u nas wytworzyło się pojęcie, że najwyższy stopień (5) ma oznaczać największą z wymaganych sumę wiadomości, przeto na końcu tej drabiny znalazł się szósty stopień (0) dla oznaczenia braku wszelkich wiadomości, a również względem trójki (3) jako oznaczającej najmniejszą z tolerowanych wiadomości życiowych utarło się coś w rodzaju poglądu, że ona oznacza 60% wiadomości maksymalnie wymaganych, że dwójka (2)—40% i t. d. — stąd łatwo zrozumieć powstawanie owych krzyżyków i minusów, one miały oznaczać większą dokładność, a szersza wyobraźnia w tym ciaśniutkim zakresie doprowadziła do stopni z dwoma krzyżykami lub minusami oraz do takich subtelności jak czwórka z trzema minusami, piątka z czterema plusami, piątka z gwiazdką, piątka rzymska, jedynka z minusem, zero z minusem i t. p. wynalazki pedagogiczne. Jeżeli te wszystkie wysiłki pomysłowości mogłyby nawet co oznaczać, to jedynie sumę wiadomości, ale i to pod warunkiem, że absolut-

nie nie dotykają warunków pracy ucznia ani jego indywidualności — czyli suchy szkielet nie przydatny pedagogicznie jako orzeczenie, a tym bardziej jako wskazówka, co z dzieckiem należy począć, jak z nim nadal postępować!

Jeżeliby zamiast 0, 1, 2 i t. d. podstawić inne symbole A, B, C to one, zachowując całą nielogiczność stopni, miałyby nad niemi pewną wyższość, że nie podpowiadałyby ilościowego wymierzania wiadomości.

Jednakże stopnie są czymś bardzo ważnym dla młodzieży, tak samo jak ważnym był bizun lub kańczuk, czy też bardziej niewymyślna rózga brzozowa; można z całą słusznością powiedzieć, że stopnie były dalszym ciągiem kar i nagród—otrzymany stopień bywał zwiastunem pochwały lub kary, aż do cielesnej włącznie, już przez to samo silnie oddziaływał na młodzież i bywał potężnym środkiem w rękach nauczyciela. Te pojęcia „dwójka i kara“, lub „pałka i rózgi.“ w oczach dawniejszych pedagogów (przez młodzież ówczesną zwanych *trzepiskórami*), były tak zrośnięte, że ci po zniesieniu kary cielesnej w szkołach średnich czuli się zupełnie pozbawieni ziemi pod nogami. Jednakże czuli jeszcze poparcie poza szkołą, gdyż w domu rózgi jeszcze dłużej się trzymały. Obecnie— zgodnie z udatnym określeniem Ellen Key w wieku dziecka w naszych oczach bicie ginie z wielką szybkością; z szeregów inteligiencji już ta dążność sięga warstw ludowych (szczególniej w miastach), gdzie obok staroświeckiego bicia często można spotkać objawy wielkiej serdeczności i troskliwości bez bicia. (Uboczną tu zrobię uwagę, że ten niesłychanie pocieszający objaw idzie ręka w rękę z przesadną czułostkowością, a mianowicie bardzo często się zdarza, że rodzice, wyrzekszy się bicia, nie umieją wywrzeć żad-

nego nacisku wówczas, gdy dobro dziecka nieodzownie tego wymaga—brak tu najczęściej siły woli).

Stopnie, tak silnie związane z całym systemem kar i rzadziej nagród, w ostatnich czasach zostały nieco zachwiane. Kara cielesna niknie już w domu, można przewidywać czas — trzeba na to parę dziesiątków lat—że niechęć, a często nawet oburzenie, z jakim się dziś patrzymy na bicie przejdą na stopnie, wystawiane w szkole. Jeżeli stopień (2) lub (1) już nie pociąga za sobą bicia w domu, to właściwie ze złego stopnia znaczna część jego duszy uleciała — pozostaje z niego symbol sądu, oceny, ba, nawet zadowolenia osobistego nauczyciela. Jeżeli jedni gorliwie bronią rozleglejszej drabiny w ocenie jako środka w ręku nauczyciela, to inni uważają, że podnioślejszą i pedagogicznie pożyteczniejszą rzeczą będzie odjąć ocenom szkolnym wszelką cechę nagród lub kar, a tylko pozostawić im charakter *skróconego orzeczenia o postępach.* Jako pierwsze następstwo zjawiła się dążność do skrócenia skali. Nie mogąc rozwodzić się wyczerpująco, chcę tylko zaznaczyć, że ta sprawa ma u nas swoją historję.

Warszawska Szkoła Handlowa otwarta jesienią 1900 r. pod kierunkiem p. J. Ćwietkowskiego, poruszając mnóstwo zagadnień szkolnych i wychowawczych, postanowiła też podnieść sprawę ocen. Zniesiono stopnie, a natomiast chciano dać skrócone orzeczenie, czy uczeń czyni dostateczne postępy, czy też nie—zamiast skali 0 — 5 wprowadzono dwa symbole „tak“ i „nie“. Tak samo w tej uczelni, jak i w innych szkołach, które po reformach październikowych z r. 1905 zaczęły w mniejszej lub większej mierze zapatrywać się na stosunki, wytworzone w Warszawskiej Szkole Handlowej, samo życie zmuszało do stawiania rozmaitych NB lub uwag, oznaczających, że uczeń wprawdzie coś w szkole zyskuje, jednakże jego postę-

py nie są dostateczne — to stworzyło prawie wszędzie trzeci symbol „słabo, niezupełnie“.

Inicjator, p. J. Cwietkowski, jak i jego gorliwi współpracownicy, godzili się na dwa (często i na trzeci pośredni) symbole głównie w tej myśli, że jeżeli niema kar ani też nagród, to nie może być i stopniowań w dostateczności. Nagrodą za szczerą pracę i wytrwałość ucznia powinien być cały stosunek nauczycieli, wychowawcy i ich kierownika — ich lekka pochwała lub nagana powinna być bodźcem wystarczającym.

Rozpatrując 3, 4 i 5 spostrzegamy, że dwa ostatnie stopnie mają dążność do obdarzania dzieci przyjemnością, nagrodą—czy zasłużenie? Za co tu nagradzać? Odpowiada się, że za „dobre postępy“, „dobre odpowiedzi“, „za więcej niż średnie wiadomości“ — zgoda, ale skąd się zjawiły u jednych owe postępy, odpowiedzi i wiadomości lepsze, niż u innych? Oto stąd, że mają od urodzenia większą łatwość, pamięć, że posiadają warunki zewnętrzne jak pomoc, dozór lub umiejętną opiekę; na tym tle rozpatrywana nawet pilność wygląda na rzecz mniej zasługującą na wyróżnienie, niż się to powszechnie praktykuje. Również należy pamiętać, że często jedynki i dwójki spadają na dziecko za to, że jest mniej obdarzone od natury lub że brak środków w rodzinie, brak zrozumienia potrzeb dziecka nie pozwala mu dostarczyć odpowiedniej, umiejętnej pomocy.

Biorąc społecznie, stopnie mają głębsze znaczenie, niżby się zdawało: obdarowanych od natury przyuczają do samolubnego zadowolenia ze swych wyróżnień i rozwijają pychę niczym nie lepszą od pychy z odziedziczonego majątku—pozbawionych zaś lotności, niezdolnych (bardzo często nieumiejętnie uczonych wskutek biedy) wystawiają na niezasłużone upokorzenia, na przetrawianie goryczy, na niezadowolenie ze

stosunków względem tej kategorji dzieci—stosunków niesprawiedliwych, czasami okrutnych.

Jeżeli ktoś ironicznie się na to uśmiecha, to niech pamięta, że Warszawska Szkoła Handlowa pragnęła oprzeć swój wpływ pedagogiczny na współdziałaniu z rodziną, że chciała dziecko znać jak najdokładniej, że więc odrzucanie takiej możebności sprowadza się do stawiania stopni, upstrzonych krzyżykami i kreskami wraz z cichemi westchnieniami w stronę bizuna.

Stan wyrabiania nowych stosunków w omawianej uczelni trwał zbyt krótko (1900 — 1907 z bardzo utrudnionym okresem prawie przez cały rok 1905), opierał się na niezwykłej indywidualności kierownika i gromadce nauczycieli gorliwych współpracowników, to też dzisiaj trudno przekonywać niedowiarków, że brak nagród i kar, a również brak czwórek i piątek stwarzał atmosferę naturalną i dla młodzieży wysoce pożyteczną. Dzisiaj skrócone symbole zamiast stopni istnieją w niektórych szkołach, o ile wiem, w jednej cała cenzura składa się z zawiadomienia, z jakiego przedmiotu dziecko nie czyni postępów dostatecznych. [1])

Naogół można powiedzieć, że rodzice, którzy mieli do czynienia z „nowościami“ Warszawskiej Szkoły Handlowej żywili dla ludzi i bronionej przez nich sprawy wiele życzliwości—było to bowiem burzenie dawnych szkolnych stosunków, które były uznane

---

[1]) W niektórych szkołach żeńskich, podległych ministerjum dworu istniały trzy stopnie z każdego przedmiotu: za postępy, pilność i uwagę. Ten bardzo słuszny podział, cząstkowo mogący łagodzić niesprawiedliwość stopni, w zastosowaniu był najczęściej chybiony, gdyż do stopnia za wiadomości dociągano i ocenę za pilność i uwagę.

za nie do wytrzymania. Jeżeli w szkołach, odrzucających stopnie, ich brak komu zawadzał—to nauczycielom-rutynistom; jeżeli zdarzało się, że kto rodzicom odpowiadał „teraz... właściwie... to wszystkie koty szare, bez stopni i ja nie mogę się połapać“—to nauczyciele-rutyniści to robili. Rodzice, mając symbole skrócone, szczególniej gdy one oznaczały braki, zwracali się o szczegółowsze wskazówki do nauczycieli i to jest jedną z zalet symbolów skróconych. Jeżeli rodzicom wydaje się, że rozumieją, co znaczy trójka lub czwórka z całym garnirunkiem krzyżyków i kresek, to tylko świadczy, że są przedmiotem hipnozy nauczycieli-rutynistów, ci zaś w najlepszym razie mogą pod stopniami rozumieć sumę wiadomości, ale gdzież tu mówić o rzeczywistej ocenie postępów ucznia, a cóż dopiero o sprawiedliwości!

Stopnie, to bezlitosne narzędzie upokorzania słabszych a psucia mocniejszych, znajdują czasami obronę śród rodziców—takie i tym podobne zjawiska już dawno były znane nawet Mickiewiczowi, on wiedział, że czasem człowiek

... tak się nałoży
Do cierpliwie i długo noszonej obroży,
Że wreszcie gotów kąsać rękę, co mu ją chce odjąć.

Uznając, że symbole skrócone („ds“, „nd“) mają niejaką wyższość nad stopniami, odrazu zaznaczyłem, że w gruncie rzeczy one zachowują całą nielogiczność stopni—w takim razie co powinna szkoła czynić, aby zawiadomić rodziców dokładnie i sprawiedliwie o postępach w pracy ich dzieci. Stosownie do założenia, co powinna ocena uwzględniać, uważam, że *szkoła powinna zarzucić wszelkie symbole, a natomiast redagować orzeczenia, któreby możliwie wyczerpująco, chociaż zwięźle, uwzględniały warunki zewnętrzne, indywidualność ucznia,*

jego wysiłki i wyniki tych wysiłków. Jeżeliby w takich orzeczeniach spotykały się jakieś skrócenia, czy też symbole (liczby, litery lub chociażby hjeroglify), to one mogłyby nie przeszkadzać z warunkiem, aby ten szkielet bezduszny nie stawał się treścią orzeczenia.

Sprawa redagowania takich orzeczeń nie jest ani łatwa, ani prosta, bo to wymagałoby: 1) dokładnej znajomości dziecka i 2) znacznej straty czasu i zabiegów, poświęconych przez wychowawcę i wszystkich nauczycieli.

Szkoła może dokładnie znać dziecko tylko przy małej liczbie młodzieży w klasie. Przed dwunastu laty dziełko Demolin'a o niektórych szkołach angielskich, przetłumaczone na język polski, wzbudzało u nas zachwyt dla tego jakoby ostatniego wyrazu doskonałości pedagogicznej. Rodzice, czytający o tych „szkołach na wsi“, zachwycali się atmosferą staranności o dziecko, widziano tam dążność do indywidualizowania w nauczaniu i w traktowaniu dziecka, a przecież jest to możliwe dopiero wówczas, kiedy nauczyciele dokładnie poznają dziecko. Jednak jeżeli te szkoły mogły się obchodzić i wcale bez stopni, to mają one jedną zasadniczą wadę: chociaż prasa nazywała je „angielskiemi“, „szkołami na wsi“ lub „szkołami Reddiego“ i t. d., to zwykle zapominała im nadać nazwy jedynie słusznej, że są to „szkoły dla ludzi bogatych“. Tam nauczycieciel rzeczywiście może poznać dziecko, ale kto może tam dziecko kształcić!

Jeżeli jednak mówimy o naszych szkołach średnich, gdzie niewiadomo skąd wzięta kabalistyczna liczba 40 jest bodaj że średnią ilością uczniów w klasie, to wiemy, że nauczyciel w zwykłych warunkach nie może znać dzieci dokładnie. A co mówić o nauczaniu początkowym, gdy nauczyciel miewa 100—120 dzieci w jednej klasie, podzielonych na 3—4 gru-

py! W szkołach średnich nauczyciele języków, którzy miewają *tylko* 6 — 8 klas, mogą mieć średnio 300 — 350 uczniów, ale przyrodnik, wykładający po dwie lekcje tygodniowo w jednej klasie może mieć 13—18 klas; jeden z takich nauczycieli (miewał nawet i po jednej lekcji w klasie) dorachował się 800 wychowańców. Przy małej ilości lekcji tygodniowo i przy 800 uczniach czy nauczyciel może indywidualizować? Jeżeli jest wychowawcą, a lekcji ma *tylko* [1]) 25—30 tygodniowo, to w swojej klasie, a najwyżej w dwuch klasach pozna swych wychowańców dość gruntownie, ale reszta może mu być znana tylko bardzo powierzchownie.

W takich warunkach jak nauczyciel ma redagować orzeczenie o uczniu? Tradycjonalne trójki czy czwórki mogą jakoby oznaczać ilość wiadomości (i to z bardzo znacznym udziałem bujnej wyobraźni), ocena jednak wysiłków dziecka, jego uzdolnienia, wytrzymałości w pracy, zainteresowania, a nadewszystko rozwoju—wszystko to zostaje dla nauczyciela sprawą nieznaną: trzech lub czterech najlepszych w klasie i drugie tyle od szarego końca są nauczycielowi znani, o reszcie posiada dane urywkowe. Rozumie się, że „ds“ i nd“ zamiast 2 czy 4 nic a nic sprawy nie poprawiają, rozumowane zaś szczegółowe orzeczenie jest rzeczą niemożebną, gdy nauczyciel zbyt mało zna dziecko.

Jakie z tego wyjście?

Dopóki nauczyciel zbyt wiele ma lekcji, czyli dopóki przy dzisiejszej drożyźnie zbyt wiele pracy musi brać na siebie, to radykalnego na to lekarstwa nie widzę—cząstkowa zaś poprawa jest możliwa przy

---

[1]) W Austrji i w Niemczech ta ilość waha się od 18 do 23.

gruntowniejszym i troskliwszym wykonywaniu tego, co i dzisiaj się robi. Nauczyciel zaledwie kilka razy do roku zapytujący ucznia nie może poznać dziecka dokładnie, ale z jego odpowiedzi może wyprowadzić garść spostrzeżeń i wniosków; nie powinien notować stopniami (jeżeli szkoła do nich zmusza, to oprócz nich), lecz za każdym razem powinien notować swoje wrażenia, dotyczące rozwoju umysłowego ucznia i pewnych cech wysłowienia. Należy zapisywać oryginalniejsze wyrażenia, zachowanie się ucznia w czasie lekcji, jego znudzenie lub zainteresowanie. Na każdej lekcji będzie ledwie parę takich spostrzeżeń, o każdym uczniu jeden nauczyciel zbierze tego materjału nie wiele, ale na sesji pedagogicznej te urywkowe notatki zsumowane z kilku źródeł — szczególniej gdy uczeń jest nie pierwszy rok w szkole — dadzą wychowawcy materjał dość obfity. Po paru latach nie należy dawnych określeń z przyzwyczajenia powtarzać, lecz baczyć, czy dziecko wyrastając nie zmienia się, bo zauważona zmiana w dziecku i jej kierunek jest cenną wskazówką dla pedagoga, przeoczenie zaś może być krzywdą dla dziecka. Notowanie stopniami lub znaczkami nie może niczego o uczniu powiedzieć poza sumą wiadomości (bardzo niedokładną!), tymczasem obecność stopni jakoby uwalnia nauczyciela od drobiazgowszych notatek, a pamięć, gdy ma dotyczeć 300 osób, napewno będzie zawodziła. Na sesjach przy omawianiu ucznia nie należy czasu żałować, szczególniej, gdy chodzi o młodzież niewyraźną pod względem postępów—trójki lub „ds“ mogą równie dobrze ukrywać szarzyznę jak i zamiłowanie do spraw czasem pozaszkolnych, lecz dowodzących nietuzinkowości, mogą oznaczać zdolnych próżniaków, jak i niezdolnych lecz z wysiłkiem pracy,

ze skróceniem życia zdobywających wiadomości. Owi praktycy życiowi, którzy rozpatrywanie na sesjach usposobień uczniowskich lub ich warunków domowych uważają za stratę czasu, albo wprost za gadulstwo, nie powinni być słuchani i owo jowialne po cichu popędzanie „prędzej, dalej“ powinno raz na zawsze zaginąć.

Nasuwa się uwaga: to, co nauczyciel notuje o uczniu, nie powinno być tajemnicą dla ucznia, chyba, że notowałby rzecz jaskrawo pochlebną, lub rzecz, odbierającą wiarę we własne siły; te wyjątkowe wypadki nauczyciel powinien notować natychmiast po wyjściu z klasy, ale już w pokoju nauczycielskim; szczególniej niewolno onieśmielać dziecka przez mniej lub więcej wyraźne oświadczenie, że się je uważa za tępe.

Zbiorowemi siłami można dojść, szczególniej gdy wychowawca dba o to, do poznania dziecka dość słusznego, a przy tej sprawie notowanie tylko stopniami (lub nielicznemi symbolami) zaciemnia poznanie indywidualności ucznia.

Tylko szczegółowsze orzeczenia uważam za pedagogiczne. Takie orzeczenia miałyby (tam gdzie nie ma stopni, gdzie przeto i częściej spotykamy się z niemi—tam one już mają) bardzo dodatni wpływ na jakość pracy nauczycielskiej, gdyż znając fizjonomję duchową klasy, pedagog lepiej się może dostosować do jej poziomu—system zaś stopni czy też symbolów skróconych pozwala mu nie zastanawiać się nad tym zbiorowiskiem, lecz umywać ręce na sposób Piłata.

Jeżeli szkoła nakazuje stopnie, to w razie stopni niedostatecznych, a jeszcze bardziej wątpliwych (3—, 2+) obowiązek pedagogiczny nauczycielowi powinien podyktować: 1) bliższe określenie natury braków (np. w zakresie języków, czy braki dotyczą pisowni, gra-

matyki, wysłowienia), 2) wyjaśnić, co nauczyciel uważa za przyczynę (np. brak wrodzonej łatwości, pamięci, niedostateczne przygotowanie do poziomu klasy, zbyt małą pracowitość, przepracowanie) i 3) wyraźnie zaznaczyć, co nauczyciel uważałby za stosowne, aby dziecko robiło celem wyrównania braków. Będzie to częściowym powetowaniem krzywdy, którą wyrządzają stopnie, lub wszelkie symbole.

Jeżeli rozumowane orzeczenie należy uważać za rzecz nakazaną dla dobra młodzieży, to czym są stopnie lub znaczki? To są surogaty orzeczeń rzeczywiście pedagogicznych. Jak człowiek niezamożny nie może sobie pozwolić na zaspokojenie swych potrzeb rzeczowych towarem w dobrym gatunku, lecz musi nabywać tandetę, tak samo w szkołach, gdzie wciąż rwąca się nić tradycji nie stworzyła przyzwyczajeń do analizy psychicznej dziecka, gdzie nauczyciel licho płatny i bez żadnego zabezpieczenia starości musi pracować ponad siły, w tych szkołach wytłumaczone są stopnie i wszelkie skrócone symbole—upraszczają one pracę, chociaż obniżają jej wartość.

Stopnie (0—5, czy też inne systemy) jako czynnik pedagogiczny mogą mieć znaczenie tylko ujemne, nie słyszałem, aby kto dowiódł, lub nawet poważnie próbował dowieść ich pożytku. Czym będą inne symbole, np. „nd“, „ds“, „sł“ i t. d.? Te znaczki są dość lichą próbą wprowadzenia zmian na lepsze; policzywszy im na dobro, że usuwają część niesprawiedliwości, największą ich zaletą będzie to, że są symbolem skromności nauczyciela, symbolem niezupełnego zadowolenia nauczyciela ze swej pracy (zupełne zadowolenie z siebie prawie zawsze równa się bezmyślności i rutynie), który w ten sposób zaznacza, że chce dążyć do sprawiedliwszych sposobów w ocenie pracy uczniowskiej. Od tych znaczków łatwiejsze przejście

do szczegółowych rozumowanych orzeczeń, aniżeli od stopni, które zwykle oznaczają zaskrzepnięcie w symbolu zagmatwanym przy pozornej prostocie, symbolu krótko i bezapelacyjnie narzucającym niesprawiedliwość.

Biorąc rzecz rozwojowo, orzeczenie rozumowane będzie cofaniem się, bo każde nauczanie musiało od tego zaczynać, tylko że pierwotnie były to orzeczenia prostacze, dzisiaj zaś powinniśmy się zdobyć na orzeczenie oparte na analizie psychicznej ucznia i uwzględnieniu warunków zewnętrznych. Przejście od stopni i wszelkich symbolów do takich orzeczeń będzie przejściem od rutyny do celowości i zarazem da się porównać z przejściem od nieudatnej tandety fabrycznej do uduchowionego wytworu artysty.

A. Sujkowski.

W Będzinie, w marcu 1912.

Nauka języka ojczystego w szkole

przez

Wł. Jurgisa.

I

Nauczyciel.

Reformy szkolne. — Specjalizacja nauczycieli. — Jej przyczyny i skutki. — Metodologja i ekspertymenty pedagogiczne. — Szkoła a życie.

Ciężkie warunki, w jakich znajduje się szkolnictwo polskie, a zwłaszcza polskie nauczycielstwo,— atmosfera przedsiębiorstw prywatnych i brak nie tylko kontroli, lecz nawet krytyki społecznej,—wywołują to niepożądane zjawisko, że metoda wykładu przedmiotów poszczególnych rozwija się u nas powoli, nauczanie idzie staremi, ubitemi ścieżkami, a szlachetne wysiłki lepszych jednostek z pośród nauczycieli i ich eksperymenty pedagogiczne napotykają opór ze strony zacofanej opinji, rodziców i niepowołanych czasem kierowników szkolnictwa. Nie bacząc na to, że ruch, dążący do przywrócenia w szkołach wykładu polskiego, zapowiadał daleko sięgające reformy pedagogiczne, szkoły polskie pomimo wszystkich swych niezaprzeczalnych zalet zachowały w przeważnej mie-

rze ogólnoeuropejski „stary porządek“, oddawna już potępiony przez specjalistów, prasę i uczniów. Upadły próby koedukacji, system grupowy pozostał w dziedzinie marzeń wobec starego klasowego, szkoła polska nie stała się „świecką“ (école laique), a uczeń po dawnemu jest zniewalany do nauki strachem dwójki lub kary, i niektóre szkoły polskie tylko większym ładem i staranniejszym nauczaniem różnią się od rygoru dawnej szkoły rządowej. Wszystkie te warunki dzisiejszego nauczania składają się na to, że jest ono dalekie jeszcze od ideału. Dużo można zarzucić metodom panującym wykładu różnych „przedmiotów“ szkolnych, lecz wszystkie ich wady jak gdyby się skupiły w nauce języka ojczystego. Tu świeże, oparte na nowoczesnej pedagogice sposoby nauczania przedostają się najpóźniej. Tłumaczy się to poniekąd doborem i przygotowaniem wykładających.

Głównym punktem swoistej ambicji kierowników szkół jest mieć do nauczania każdego przedmiotu nauczyciela — „specjalistę“, t. j. człowieka, który specjalnie studjował wykładany przez siebie przedmiot i tylko tego jednego po szkołach udziela, i z osobliwą dumą powie każdy zamożniejszy dyrektor, że w jego szkole niema nauczycieli „do wszystkiego“, „omnibusów“. Przyczyn zjawiska tego nie trudno się doszukać. Wszak mamy rzeczywiście specjalistów, a nie mamy uczelni wyższych, gdzieby ci mogli zastosować i rozwinąć należycie swe umiejętności, — kierują się więc, chcąc nie chcąc, do szeregu „belferji“. Z drugiej strony mamy obok siebie przykład niemiecki, który panuje nad umysłami naszych uczonych a zaleca właśnie specjalizację nauczycieli i odrzuca do ich szeregów niedoszłych profesorów, choć, zdawałoby się, nauczaniem powinni zajmować się nie ci, którym zabrak-

ło zdolności do zajęcia innych stanowisk, lecz ci, którzy posiadają właśnie zdolności pedagogiczne.

Skutki owej specjalizacji nauczycieli są nader ujemne. Specjaliście trudno ogarnąć całokształt zajęć uczniowskich i wydzielić dla przedmiotu swego odpowiednie w nim stanowisko, uważa on zazwyczaj wykładany przez siebie przedmiot za najważniejszy i radby ku niemu skierować pracę uczniów; przeładowuje ich głowy drobiazgowemi szczegółami i pedantycznie wymaga ich znajomości, zamiast uczyć odróżniać rzeczy główne od podrzędnych. Nieraz, mając wygórowane mniemanie o swej uczoności, z niedostępnych szczytów, naucza swe audytorjum zamiast, kierując jeno pracą jego, uczyć się z nim razem. Angielski system nauczycieli, prowadzących z całego kursu szkolnego całą klasę, jest niezrozumiały chyba dla naszych „sfer miarodajnych“.

Najgorzej odbija się specjalizacja nauczycieli na wykładzie języka ojczystego. Tu każdy jest specjalistą. Godziny języka polskiego stają się nieraz jakąś synekurą dla ludzi, dorabiających lekcjami szkolnemi do innego źródła swych dochodów, a każdy prawie dyrektor lub przełożona szkoły średniej jest jakby z tytułu najzwyklej polonistą lub polonistką,—bo język polski „każdy umie“. Jednak powierzchowna znajomość mowy potocznej naturalnie nie wystarcza do nauczania języka. Tu niezbędny jest stosunek świadomy do jego zjawisk. Lecz pozatym nauczyciel języka polskiego musi być koniecznie człowiekiem, mającym własne poglądy metodologiczne, umiejącym je stosować i biorącym się z zapałem do spraw nauczania. U nas zaś pod tym względem panuje obojętność, choć tak niewielka, zdawałoby się, jest ta specjalność nauczycielska, tak nietrudno być godnym jej przedstawicielem. Studja nad metodologją szkolną są ledwie rozpoczęte, przygotowa-

nie teoretyczne nauczyciela mimo chęci nie może być zbyt obszernym i uciążliwym. Największą rolę odegrywa nie czytanie nielicznych dzieł metodologicznych, lecz własne doświadczenie, uwaga w stosunku do własnej pracy twórczej i procesów myślowych uczniów, wyzyskiwanie własnych pomysłów w dziedzinie nauczania, eksperymentowanie, — jednym słowem, zamiłowanie do swego zawodu. Zastępuje się ono jednak u nas zwykle nieuleczalną rutyną.

Jakżeż często wygłaszamy głośne frazesy o tym, że szkoła przoduje społeczeństwu, leczy jego wady i braki, napełnia treścią jego życie, daje mu cele i hasła. A równocześnie z tym w szkole uprawiamy średniowieczną scholastykę i cały system wychowania i nauczania szkolnego opieramy na św. tradycji. Szkoła nie przoduje i nigdzie nigdy nie przodowało życiu, lecz zawsze i wszędzie wlokła się w jego ogonie o setki lat rozwoju historycznego z tyłu wolnym żółwim krokiem. To, co odrzucała nauka, jako niedorzeczność, szło do szkoły, co społeczeństwo zaczynało uznawać za przestarzały przesąd, stawało się podwaliną systemu wychowawczego. Szkoła stanowi zawsze archiwum społeczeństwa, niedostosowane do żądań życia i zmagające się z nim w imię wskrzeszenia zapomnianej starzyzny. Gdy społeczeństwo odrzucało cenzurę, ustalało sąd praworządny, uznawało wolność sumienia i sceptycyzm naukowy, ze szkół rugowało się „nieodpowiednie“ książki i pisma uczniowskie, widzimisię i usposobienie zwierzchności stawały się podstawą i miarą kary, wykład zaś religji gwałcił krytycyzm młodzieży.

II

Gramatyka szkolna.

Scholastyka.—Nauka praktyczna.—Gramatyka rozumowa.—Rozumowanie i spostrzeganie w nauce języka.—Odmiennia.—Gramatyka zajmująca.—Skondensowywanie kursu.

Twierdzenia powyższe sprawdzają się przedewszystkim na nauce gramatyki polskiej. Pobieżny przegląd najlepszych jej podręczników dowiedzie, że szkoły hołdują dotychczas ś. p. scholastyce. Oparta więc cała jest na „określeniach", z których wnioskami są nieliczne „przykłady",—nieuleczalna dedukcja panoszy się na miejscu badania zjawisk językowych. „Prawidła" i „wyjątki" stanowią całkowitą jej treść, jak gdyby gramatyka była sztuką kucharską,—*prawa* językowe są jej obce. Nie zawiera ona takich podstawowych pojęć naukowych, jak zjawisko językowe i zmienność mowy, pomija istnienie języka ludowego, uznaje za „błędną" naszą mowę potoczną, a w mowie dziecka dopatruje się nie rozwoju, lecz wyłamywania się z prawideł gramatycznych. Wciąż traktuje żywy język polski, jak dawniej traktowano naukę martwej łaciny. Dzieje się to pod natchnieniem mistrzów średniowiecznych, wówczas, kiedyby autorów mogli natchnąć liczni i znakomici filolodzy i językoznawcy polscy w rodzaju Baudouin'a de Courtenay, Bruecknera, Kryńskiego, Nitscha, Rozwadowskiego i innych Świetny rozwój językoznawstwa polskiego nie wywiera zupełnie wpływu na gramatykę szkolną. Dziecko w szkole zaznajamia się nie z nauką o mowie i piśmie, lecz ze stekiem nie-

dorzeczności naukowych. Nic też dziwnego, że gramatyka w każdym dziecku normalnym budzi naturalny wstręt. Skutkiem tego dziecko zohydza sobie badania językowe i niewiele pamięta z reguł pisowni.

Wobec tego słychać często głosy, zalecające sprowadzenie kursu szkolnego gramatyki, jako zła koniecznego, do możliwego minimum, bez którego nie sposób obyć się w życiu praktycznym. Nauczanie praktyczne języka znajduje coraz więcej zwolenników nawet wśród nauczycieli, z których niejeden jak gdyby się chełpił tym, że zmniejsza swe wymagania gramatyczne względem uczniów. Praktyka językowa podług nich powinna wyplenić ze szkół reguły gramatyczne, zwykłe ćwiczenie się uczniów w mowie i piśmie (opowiadanie, przepisywanie), pozbawione pierwiastku uogólniającego, ma nauczyć języka.

Celem nauki języka jest zmechanizowanie procesów językowych naszego mózgu. Piszemy, czytamy, mówimy, nie zastanawiając się nad kwestjami, jak połączyć sąsiednie głoski, gdzie je pochylić, na którym miejscu postawić podmiot w zdaniu — pracujemy mechanicznie. Na tym opiera się metoda praktyczna nauki szkolnej języka, dążąca właśnie do wyrobienia w uczniu nałogów językowych, podobnie jak istnieje nałóg chodzenia bez namysłu, w którym miejscu postawić nogę i które mianowicie mięśnie wprowadzić w ruch. Całkowite zmechanizowanie tych procesów jest jednak wyłączone i niepożądane. Spotykając przeszkody w ruchu — błoto, rów, pagórek, kamienie, namyślamy się nad każdym krokiem. Spotykając przeszkody w mowie—brak wyrazu, wyraz rzadziej używany, zwrot cudzoziemski, trudną do wypowiedzenia myśl, t. zw. błędy mowy, musimy się zastanowić nad własnym lub cudzym powiedzeniem. Tu właśnie okaże

się, iż znajomość języka wyłącznie praktyczna jest niedostateczną. Za mało jest mieć nałogi prawidłowego używania języka, potrzebne są nałogi logicznego myślenia językowego. Nie stwarza ich ani gramatyka szkolna, ani praktyka językowa. Do wyrobienia ich należy szukać dodatkowego środka, któryby poprowadził ucznia do znajomości języka lepszą i krótszą drogę, uprzystępniając zrozumienie praw językowych. Przecież językoznawcy polscy pracują nie napróżno, badania ich dają owocne wyniki naukowe, które da się chyba przystosować do poziomu umysłu dziecięcego.

Tak samo, jak w nauce gieografji szkolnej dzięki pracom Romera, Nałkowskiego i ich uczniów zaszła gruntowna zmiana, dzięki której wyliczania faktów i nazw zastąpiło lub powiązało rozumowanie, tak samo gramatyka dzisiejsza powinna ustąpić miejsca „gramatyce rozumowej“. Dzięki pracy językoznawców polskich stworzyć ją jest nierównie łatwiej, niż było przekształcić gieografję. Potrzeba do tego tylko wyzbyć się nałogów myślenia scholastycznego i ospałości nauczycielskiej, potrzeba, żeby autorowie podręczników znali się na językoznawstwie i łączyli ze znajomością języka zdolności pedagogiczne.

Gramatyka, oparta na rozumowaniu, powinna uczniowi przedewszystkim dać odpowiedzi na nasuwające mu się w czytaniu i pisaniu zapytania językowe: dla czego i po co,—dla czego łba, orła, lecz nie łeba, orzeła, po co ó lub rz i t. d. Gramatyka powinna uczepić się tych pytań, wytłumaczyć, że zapytanie: po co? w nauce języka nie istnieje, że posiada ona nie prawidła, mające pewien cel, lecz prawa, mające tylko przyczyny. To już wprowadza ucznia do pojmowania naukowego zjawisk językowych. Dalej gramatyka musi zająć się poszukiwaniem ich przyczyn. Zwróci się więc mimowoli do historji języka, zajrzy

czasem do narządów mowy, porówna dane zjawisko języka polskiego do praw języków pokrewnych lub przeciwstawi je normom języków do niego niezbliżonych. Stąd omówi kwestję pokrewieństwa języków, odróżni je od wpływów obcych i zawadzi o pochodzenie mowy. Wyciągnięte stąd pojęcie zmienności języka i rozwoju zastosuje do poszczególnego człowieka i zajmie się mową dziecka. Od mowy indywidualnej przejdzie do języka literackiego i do pojęcia o narzeczach polskich. Doszedszy do słoworodu, porówna nasz system tworzenia wyrazów i przyrostków, naprz. z chińskim, a w nauce odmiany szeroko rozprawiać będzie o analogji, będącej, podstawą jednostajnych końcówek, i o dążności języka do form jednostajnych lub rozbieżnych. Napotka tu „wyjątki“, które wytłumaczy historycznie i uzna za czynnik przemian językowych. Same nielogiczności w pisowni polskiej dadzą materjał do studjów nad udziałem w niej świadomości ludzkiej. Błędy okażą się przyczynkiem do studjum językowego, które wytłumaczy ich pochodzenie, rolę i znaczenie, nie tylko je usunie lub poprawi. Nawet przerażające autorów i nauczycieli równoległe istnienie dwu pisowni polskich da naszej gramatyce materjał do ciekawych dociekań lingwistycznych. Ćwiczenia gramatyczne przestaną być wypisywaniem długich tabliczek deklinacji lub konjugacji, lecz będą spostrzeżeniami i rozumowaniami uczniów, zwłaszcza w dziedzinie słoworodu i porównań językowych.

Najnudniejsza część gramatyki — odmiennia — przekształci się zupełnie. Opiera się ona dziś na iście scholastycznej klasyfikacji słów podług ich znaczenia, mamy więc w niej nazwy przedmiotów, czynności, liczb, przymiotów, okrzyków, imion, porównań, grup przedmiotów, czasu, przynależności i t. p., choć nie

mamy kategorji terminów, barw, miar, pożyteczności lub łatwopalności, równolegle zaś do zaimków nie posiadamy „zaprzysłówwków“: kiedy, tędy, zawsze i t. p. Podział wszelki zresztą słów na kategorje w każdym razie będzie niezupełny i jednostronny. Powstaje zeń olbrzymia mieszanina pojęć, z powodu której jasność lub bieganina są przedmiotami (bo rzeczownikiem a nie przymiotnikiem przymiot jasność, i nie czasownikiem czynność bieganina), a biegły i stójkowy rzeczownikami, bo przedmiotami. Powinna ona ustąpić miejsca jednolitemu i naukowemu traktowaniu języka. Przy tym rodzaj, osoba, a zwłaszcza liczba jakiż obfity materjał dadzą do rozumowania gramatycznego wobec podobieństwa i różnic tych form a ich odpowiedników życiowych. Wszystko to oświetli i urozmaici krytyka dzisiejszej gramatyki szkolnej i samodzielne dociekania językowe uczniów,—a będzie to gramatyka naukowa, ciekawa, przystępna i owocna. Nauczy ona rozumowania językowego i spostrzegawczości, czyli przysłuży się do rozwoju umysłowego uczniów w tej mierze, co inne nauki, oparte na rozumowaniu (matematyczne) i spostrzegawczości (przyrodnicze). Dzięki pewnej znajomości teorji języka, uczeń nauczy się mówić i pisać z większą świadomością, że danych zwrotów i liter używa zgodnie z rozwojem języka i zwyczajem narodu, i z większym skutkiem potrafi bronić czystości mowy ojczystej. Do tego skutku nigdy nie doprowadzi ani gramatyka scholastyczna, ani sama praktyka językowa w naszych warunkach, niezbyt sprzyjających czystości i prawidłowości mowy polskiej.

Gramatyki nie przyjęto pisać ciekawie: scholastycy nie umieli rozprawiać żywo o martwej łacinie. Ostatnio autorzy zaczęli się wyłamywać z tego zwyczaju, np. p. Szycówna. Lecz zajmującemi ʌ ich pod-

ręcznikach są tylko podawane jako przykłady bajki, które jednak stają się nudne, skoro się je poddaje analizie językowej. Nikogo nie natchnął świetny przykład Korczaka w „Dziecku Salonu“, który potrafił interesująco wyłożyć już nie przykłady, lecz samą treść gramatyki. Próba jego dowodzi jednak wykonalności ciekawej gramatyki. Naznaczmy tylko dla podręcznika zajmujące działy, ukrywające suchy system, np.—*Jak się ludzie nauczyli pisać?* — z wzorami egipskiemi, chińskiemi, staropolskiemi.—*Nasze błędy.*—*Mowa zwierząt.*—*Po co ó i rz?*—*Jak się dziecko uczy mówić?* — *Jak z rzeczowników zrobiły się przymiotniki?* (za pomocą przedimka, a raczej „po-imka“ polskiego ji, ja, je).—*Skąd się biorą wyjątki?* i t. d., i t. d., i t. d. Dobierzmy umiejętnie przykłady, zaczerpnięte z życia lub literatury (np. z Anczyca o zdziwieniu króla Inków na widok pisma), nieraz śmieszne, zawsze dosadne, nie szczędźmy świeżych porównań, — a niejedno dziecko zajmiemy językiem, zmusimy do śledzenia mowy własnej lub mowy małego braciszka, nauczymy rozumowania językowego i spostrzegawczości. To wpłynie bez wątpienia nader korzystnie na jego praktykę językową i ogólny rozwój. Potrzeba tylko raz się wyrzec rozwałkowywania kursu, tak właściwego programom szkolnym. Całe zaciekawienie dziecka zniknie, o ile rozłożymy mu kurs gramatyki na pięć lat lub podamy w ulubionych przez pedagogów działach „koncentrycznych“. Niech kurs gramatyki zawładnie całkowicie uwagą ucznia, lecz nie wymagajmy, żeby go absorbował dłużej, niż przez parę miesięcy, ewentualnie rok szkolny. Nie rozwijajmy w nim sztucznie ociągania się w pracy i nie nadużywajmy jego zaciekawienia. A da się je wywołać, o ile książka gramatyki będzie napisana żywo, ładnie i mądrze.

III

Nauka pisania.

Praktyka językowa.—Cel pracy szkolnej i lenistwo uczniów.—Walka z lenistwem.—Cel prac piśmiennych. — Kontrola pracy.—Materjały do prac piśmiennych.—Ćwiczenia piśmienne.—Praca mechaniczna. — Oszczędność pracy. — Wyniki prac piśmiennych.—Stylistyka szkolna.—Jej krytyka.—Indywidualizacja nauczania.—Grafomanja uczniów.—Pisma uczniowskie.—Kierownictwo pismem w ręku nauczyciela języka polskiego.—Organizacja kierownictwa.—Jego korzyści.—Bodźce pracy: cel i odpowiedzialność. — Kaligrafja, jej zadania.—Przepisywanie.—Listy,

O ile na naukę teoretyczną języka przeznaczymy np. klasę trzecią szkoły średniej, to w poprzednich uczniowie zajmą się wyłącznie praktyką językową, której zresztą nie porzucą do końca szkoły.

Potrzeba tu uczniów przyzwyczaić, żeby pracować uczyli się w pewnym zupełnie zrozumiałym i określonym celu, nie trwoniąc naprózno wysiłków swej pracy, lecz oszczędzając ją i szanując. Zasady te—celowości i oszczędności pracy — stanowią podwaliny życia i rozwoju kulturalnego, i wszystko, czym się szczycimy—maszyny, szkoły, parlamenty—zawdzięczamy tym prawdom socjologicznym. Za młodu należy szczepić je ludziom, ażeby nie marnowali bez sensu czasu roboczego, szanowali pracę i jej rezultaty, umieli wreszcie do nich znajdywać najkrótszą drogę. Inaczej niepodobna wykształcić dzielnych i pracowitych ludzi. U nas zaś często szkoła uprawia pracę dla pracy, bez celu i rezultatów, coś w rodzaju beczki Danaid. W naszych szkolnych pracach piśmiennych na bezużyteczne i sztuczne tematy, szablonowo opracowywane przez wszystkich uczniów klasy (np. „Jak spędziłem wakacje?“), w różnych porównaniach,

streszczeniach, charakterystykach brak właśnie tego zrozumiałego dla ucznia celu; nie wie on, dla kogo i po co pisze, tymbardziej, że się owe wypracowania wyrzuca do kosza właśnie wtenczas, kiedy po poprawieniu przez nauczyciela powinny byłyby już stanowić pewną wartość.

Celem prac tych jest wyrobienie stylu, umiejętności wysławiania się,—*my* ten cel rozumiemy, ale trudno dzieci nauczyć pracować pilnie bez paczenia ich zdrowego rozsądku dla tych celów odległych, oderwanych, niezrozumiałych. Ludzie dorośli częstokroć umieją pracować li tylko na jutrzejszy obiad,—im ludzie są pierwotniejsi, tym jest dla nich potrzebniejszy cel bliższy, konkretniejszy, materjalniejszy,—a dzieci to są ludzie pierwotni. Wymagać więc od nich pracy w imię celów odległych i oderwanych to znaczy hodować sztucznie wśród nich próżniactwo, gdyż praca pozbawiona zrozumiałego celu jest ohydna dla każdego zdrowego organizmu. Często więc w piśmiennych pracach szkolnych uczniowie ociągają się, nie przestrzegają terminów, „ściągają". To też dzisiejsza praktyka pedagogiczna, walcząc z lenistwem uczniów, musi uciekać się do stawiania im w pracy sztucznych celów bliższych: uniknięcia kary, stopnia za daną pracę, cenzurki kwartalnej, promocji, nagrody, wyróżnienia się wśród kolegów, — co naturalnie nie ma nic wspólnego z właściwym nauczaniem języka, ani z zasadami wychowania. W pracach piśmiennych występuje wyraźny element kontroli nad pracą ucznia, i ten góruje nad nauką. Szkoła wogóle więcej egzaminuje, niż uczy: uczą się dzieci w domu, w szkole zaś „wydają" lub „odpowiadają". Podczas prac piśmiennych nauczyciele każą uczniom chować do kasetki wszystkie niezbędne materjały, i zupełnie zrozumiałe dążenie ucznia do korzystania z nich uważa nauczyciel za karygodne oszustwo. Gdy poleciłem pewnemu

uczniowi zajrzeć po jakiś szczegół, którego nie pamiętałem, do książki, w klasie powstał formalny popłoch, i musiałem długo tłumaczyć w atmosferze niedowierzania, że potrzeba uczyć się pisać z materjałami w ręku, a nie polegać na zawodnej pamięci, co właśnie byłoby oszustwem w każdej pracy względem publiczności, do której się zwraca autor. Niech więc uczniowie podczas prac piśmiennych mają przy sobie choćby słownik ortograficzny,—potrzeba przyzwyczaić uczniów, żeby z niego korzystali należycie i swobodnie.

W ostatnich czasach zresztą znać tu zwrot ku lepszemu. Lay proteguje np. zwyczajne przepisywanie z książki lub z tablicy do kajetu i twierdzi, że skutki tego są wyborne. Niektórzy odmieniają to w ten sposób, że opuszczając wątpliwe litery, zmuszają ucznia do zastanawiania się nad użyciem prawidła. Inną odmianą tego są dyktanda, złożone z wyrazów dobrze znanych i często używanych. O ile mogę sądzić z własnej praktyki, ćwiczenia te, nudząc uczniów w najwyższym stopniu, gdyż samodzielność ich sprowadza się tu do zera, nie osiągają celu i, wykonywane mechanicznie, przepełnione są błędami, zwłaszcza że nauczyciele nie mają fizycznej możności ich całkowitego skontrolowania.

Ostatecznie, naturalnie, większość uczniów nauczy się pisać bez błędów ortograficznych, przyznać jednak trzeba, że rezultat pracy nie opłaca wysiłków ku temu skierowanych. Bez zrozumienia celu, bez chęci do pracy, z ociąganiem się, karami i pobudkami pobocznemi wykonywają uczniowie po szkołach ogromną pracę syzyfową: odrabiają ćwiczenia, przepisują z książki i z tablicy, piszą dyktanda, opracowują plany i tematy mniej lub więcej samodzielnie, zapisują za nauczycielem i t. d. I piszą jednak, jak twierdzi zgodna opinja nauczycieli, — źle: niegrama-

tycznie i nie po literacku. Uczeń po wyjściu ze szkoły zazwyczaj nie umie ułożyć porządnie najzwyklejszego listu, napisać korespondencji, prowadzić najłatwiejszych notatek, choć rok cały poświęca nauce stylistyki teoretycznej.

Ta klasyfikacja scholastyczna utworów literackich nie na wiele się zdaje. Szczegółowo rozprawia ona o utworach, jakich dziś nikt nie pisze i prawie nikt nie czyta: o odach, balladach, epopeach, epigramatach i hymnach. Średniowiecczyzna góruje więc i w stylistyce. Natomiast nowe formy pomija: nie wzmiankuje o szkicach, nowelach, obrazkach scenicznych, dramatach niescenicznych, nawet pamfletach i paszkwilach, które zdążyły powstać, rozkwitnąć i zniknąć, a stylistyka ich jeszcze nie zanotowała, — a tymbardziej takiej formy literackiej, jak—„artykuł“, naukowy, krytyczny, publicystyczny, — jednej z najbardziej rozpowszechnionych form literatury dzisiejszej. Całe czasopiśmiennictwo, a zwłaszcza gazety,—stylistyka pomija zupełnym milczeniem. Notatka reporterska, depesza agiencyjna, polemika, wywiady, wyciągi z pracy, ogłoszenia, nawet feljeton, — cała treść gazety, głównej strawy literackiej dzisiejszego społeczeństwa, nie jest znana stylistyce szkolnej. Rozwój wiedzy ani trochę nie poruszył jej ze stanowiska scholastycznego: klasyfikując piśmiennictwo, zapomina o dziełach naukowych, specjalnych i popularnych, oryginalnych i kompilacyjnych. Cała literatura broszurkowa, uprzystępniająca ludowi wiedzę teoretyczną lub praktyczną, jest poza nawiasem stylistyki. Cóż mówić o odezwach politycznych, lotnych pisemkach i literaturze ustnej: mowach adwokackich i parlamentarnych, odczytach, referatach i dyskusjach?! To wszystko w średniowieczu nie istniało, nie istnieje i dla szkoły dzisiejszej.

Nic więc dziwnego, że stylistyka zarówno jak

gramatyka nie uczy dzieci pisać. Przeciwnie, narzuca im przestarzałe normy, z któremi się nie liczą nowsi autorowie. Będąc czymś pośrednim pomiędzy nauką a sztuką, stylistyka wprowadza właśnie element imperatywny w stosunku do pisarstwa i subjektywny w jego ocenie, mówiąc o rzeczach tylko dobrych i pięknych, a tych pojęć zupełnie nie wyjaśniając i nie uzasadniając kwestji popularności utworów literackich. Naturalnie, że w formie dzisiejszej wykład stylistyki jest bezużyteczny, a szkoła nie interesuje się obecnym przewrotem w dziedzinie teorji literatury i, bojąc się nowatorstw, uczy po dawnemu scholastycznej klasyfikacji „dobrych“ utworów literackich. Póki ten przewrót nie wyklarował właściwej treści teorji literatury, najlepiejby było, gdyby szkoła się nią wcale nie zajmowała.

Stylistyka nikogo nie nauczyła porządnie wyrażać swych myśli na piśmie ani ustnie. Literaci i mówcy powstają bez wszelkiej pomocy szkół, czasem naprzekór szkole, zawdzięczając czasem nieco najwyżej pomocy prywątnej nauczyciela, ale nigdy nie kursowi szkolnemu. Co prawda, nie ma on obowiązku kształcić lub tworzyć mistrzów słowa, ale uważam za obowiązek szkoły dać możliwe warunki do ich rozwoju.

Dużo się mówi w ostatnich czasach o indywidualizacji nauczania, lecz nie sięga ona dotychczas dalej, niż do tworzenia różnych typów szkół z jednakowo szablonowym nauczaniem wszystkich uczniów, którzy przygodnie do nich się dostaną. Prawdziwa indywidualizacja szkolna polega zaś na tym, ażeby nauczyciel wyzyskał kierunek i stopień zdolności poszczególnego ucznia i dobrał dlań odpowiednią strawę umysłową. Dobry rysownik rozleniwia się w szkole, nie mając nic do roboty, gdyż praca jego dostosowuje się do poziomu gorszych uczniów klasy i piątka za

nią jest mu zapewniona na 7 czy 8 lat nauki szkolnej. A tymczasem w wolnych chwilach poza lekcjami rysuje rzeczy trudniejsze bez kierownictwa szkolnego i manieruje nieraz swe zdolności. Tam, gdzie wprowadzają indywidualizację nauczania, tyczy się ona głównie uczniów słabszych, i nowe podręczniki, np. Falskiego, wywierają wrażenie napisanych dla dzieci umysłowo upośledzonych. Uczniowie, wybitniej uzdolnieni i rozwinięci, od szkoły otrzymują znacznie mniej, niż mogliby z niej wynieść przy odpowiednim jej urządzeniu. To samo w większym stopniu, niż malarstwa, tyczy się zdolności literackich uczniów. I tu lepsi przystosowywać się muszą do mniej zdolnych, a nie odwrotnie.

Niema prawie ucznia, któryby nie oddawał hołdu muzom w czasach szkolnych, lecz nauczyciele przeważnie wykpiwają ich „grafomanję“. A należałoby postępować wręcz odmiennie, należałoby ją wykorzystać dla nauki stylu i choćby wprost pisania ortograficznego, ponieważ każdego człowieka trzeba nauczyć wyrażać na piśmie zgrabnie swe myśli i uczucia. Uczniowie uczą się pisać nie wówczas, kiedy opracowują zadane tematy z przymusu i dla stopnia; jeszcze mniej pożytku dają im notatki z wykładu nauczycieli,—te oni prowadzą „dla siebie“ według ich naiwnego usprawiedliwienia się, i tu błędy ortografji i stylu są, zdaniem ich, dopuszczalne, a w wypracowaniach klasowych dopuszczalnym im się nieraz wydaje nawet „ściąganie“, tak że uczniowie nie uciekający się do oszustwa poczytują to sobie za wielką zasługę, a to ich mniemanie podzielają nieraz sami nauczyciele. Uczą się prawdziwie pisać uczniowie, kształcąc swój język i styl, w pisemkach uczniowskich, nad któremi szkoła przechodzi do porządku dziennego, choć oddają one wielkie usługi w sprawie rozwoju umysłowego uczniów i choć

tu umiejętne i taktowne kierownictwo nauczyciela jest ze wszech miar pożądane i wielce byłoby pożyteczne.

Z takiego objęcia przez nauczyciela kierownictwa pismem płynęłyby dla uczniów niewysłowione korzyści. Nudne lekcje, podczas których nauczyciel sumienny wytęża czasem daremnie wszystkie siły, ażeby w formie ciekawej wyłożyć rzeczy istotnie nudne, i mimo to, ponosząc klęski w tej pracy, uciekać się musi częstokroć do środków przemocy, zwanej rygorem szkolnym, zupełnie odmieniłyby swój charakter, stając się posiedzeniami redakcyjnemi z zabieraniem głosu, przewodniczącym i głosowaniem. Na nich będzie się dyskutowało o przyjęciu lub odrzuceniu poszczególnych artykułów do pisma i niezbędnych w nich uzupełnieniach i poprawkach. W ten sposób w uczniach będzie się rozwijało smak artystyczny i zmysł społeczny, gdyż będą musieli sądzić kwestje, czy dany utwór będzie czytany, czy jest stosowny, jakie wywrze wrażenie i t. p., a „ściąganie“ spotka się z surową naganą kolegów. Nauczyciel taktowny, ruchliwy i rzutki potrafi pokierować tą robotą i zyskać zaufanie uczniów, będąc, zależnie od usposobienia, kierownikiem rozpraw czy też gorliwym ich uczestnikiem, aby tylko nie wywierał *presji* na twórczość uczniów i ich sąd samodzielny. Z pośród nich w piśmie znajdą robotę poeci, humoryści, noweliści, recenzenci, politycy, nawet tłumacze i t. d. — indywidualizacja pracy według zdolności uczniów może być zupełna. Ponieważ zaś każdy z nich musi nauczyć się pisać poprawnie (chyba że ktoś zupełnie nie ma do tego powołania, zdolności lub chęci, — przymus tu jest zabójczy), więc każdemu może nauczyciel lub klasa zadać jakieś terminowe wypracowanie dla pisma, które odrobi i na

termin, i samodzielnie, i z zaciekawieniem, bo pisać będzie nie „dla siebie“, nie „dla Pana“, t. j. nauczyciela, dla którego przyzwyczajony jest robić błędy, lecz dla ogółu, rodzin i znajomych swoich i kolegów. Stopień, rygor, kara okażą się zbyteczne, wystarczy poczucie odpowiedzialności. Tu już wstyd robić błędy ortograficzne, i nauczycielowi wobec tego łatwiej jest je wyplenić, niż przy wszelkich ćwiczeniach na wpisywanie liter umyślnie opuszczonych lub dyktandach. Ponieważ objaśnienie błędu przez nauczyciela ma dla uczniów znaczenie doraźne i cel zrozumiały i w ich oczach doniosły, nie zaś odległy lub niejasny, tyczący się dyplomu lub przyszłej działalności ucznia, będzie ono wysłuchane i zastosowane bardzo starannie. Zresztą uczniom należy powierzyć samą korektę pisma. Klasa sama powinna też zająć się stroną materjalną wydawnictwa, przyzwyczajać się do odpowiedzialności, prowadzenia i zdawania rachunków i zaradności życiowej. To, czego braknie dzisiejszym wypracowaniom szkolnym, zrozumiały dla uczniów cel pracy i odpowiedzialność publiczna za jej rezultaty,— wyruguje ze szkoły lenistwo uczniów i potrzebę t. zw. rygoru, zachęcając uczniów do pracy w imię rozumnych i zdrowych pobudek.

Najlepiej, żeby każdy uczeń sam przepisywał do „druku“ swój utwór odpowiednim atramentem, gdyż będzie się w ten sposób przyzwyczajał pisać wyraźnie i nawet kaligraficznie, a zarazem na termin, więc prędko. Zastąpi to dzisiejszą kaligrafję. Wogóle zaś kaligrafja jest nauką za inteligientną, ażeby powierzać jej wykład przygodnym nauczycielom; powinna więc być włączona do nauki języka polskiego, co usunie ze szkół długie godziny swego rodzaju sztuki dla sztuki: „pisania dla pisania“, czyli bezsensownego. Skutkiem tego właśnie podziału pracy pomiędzy przed-

miotami szkolnemi uczniowie nasi tak brzydko i niestarannie piszą na wszystkich lekcjach, uważając, że tylko lekcje kaligrafji są od pisania starannego i ładnego, i nic z nich snać nie wynoszą. Nic dziwnego. Uczy ona pisać szablonowo, wszystkich jednakowo, prosto lub ukośnie, jednakowego kształtu i wielkości liter. A przecież prędzej prowadziłaby do celu, gdyby się liczyła z tendencją charakteru pisma poszczególnych uczniów, jednych wielkiemi, innych małemi literami, jednych prosto, innych ukośnie, dążąc do tego jedynie, żeby każdy w swym rodzaju pisma pisał czytelnie, czysto i możliwie ładnie. Nauki pisania ładnego nie należy zresztą wynosić ponad inne cele kaligrafji. Od czasów Guttenberga upadło pobożne przepisywanie książek, i nasza średniowieczna kaligrafja musi pogodzić się z tym przykrym faktem, uznając natomiast nowe cele i współczesne potrzeby pisania. My musimy pisać przedewszystkim prędko, ale, ponieważ nas nie uczono tego, nie łączymy z tym ładnego i wyraźnego pisma, ponieważ na lekcjach szkolnych zajmujemy się powolnym kaligrafowaniem w kajetech z licznemi linjami, więc jeżeli piszemy bez linji i bez rygi, znikają natychmiast wszelkie pozory linji prostej i równości odstępów pomiędzy wierszami. Współczesny rozwój społeczny wymaga jednak reform i w tej dziedzinie nauczania.

Szkoła jednak dotychczas nie szanuje czasu uczniów i nie uczy ich, żeby zeń intensywnie korzystali. Naprzykład przepisywanie na czysto wypracowań staje się czasem plagą szkolną. Nauczyciele, nie szanując swojej pracy, swojego czasu podczas ogłupiającego poprawienia setek bezmyślnych wypracowań, nie umieją również uszanować pracy uczniów i każą im bez końca przepisywać swe prace zamiast—w celu przyzwyczajenia ich do pisania odrazu dobrze — to-

lerować tymczasem przekreślanie i zmazywanie błędów albo zalecać pisanie ołówkiem z gumą w ręku, równie szlachetnemi narzędziami pracy, jak atrament i pióro z towarzyszącemi im „żydami“ i brudnemi palcami małych autorów. Bezmyślne zaś, mechaniczne przepisywanie, uczące dzieci lubować się w marnowaniu czasu, jak starałem się dowieść, nie daje pożytku nawet pod względem wyrobienia w uczniu nałogów pisania ortograficznego.

Pod tym względem jabym obok pisma zalecał, zwłaszcza w klasach niższych, ujęcie przez nauczyciela całkowitej korespondencji uczniów, tymbardziej że należy ich nauczyć pisać listy. Jest to możliwe, o ile nauczyciel posiądzie zupełne zaufanie uczniów i nie będzie narzucał im tematów, jedynie kierując ich pracą i dopomagając w wystylizowaniu listów. W braku korespondencji można ją nawiązać z rówieśnikami nieznajomemi za pośrednictwem pism dla młodzieży. Zjawią się tu bodźce silniejsze od kontroli nauczyciela—celowość pracy i odpowiedzialność piszącego wobec adresata. W wyższych klasach jednak korespondencję musi zastąpić pismo, ponieważ 1) otwartość zupełna w stosunkach między nauczycielem a uczniem starszym jest już niemożliwa, i 2) pismo zmuszać będzie ucznia do czytania.

(D. n.).

Warszawa. *Wł. Jurgis.*

---

[1]) Praca, której druk tutaj rozpoczynamy zawiera tyle świeżych i udatnych pomysłów metodologicznych, iż Redakcja uważała za swój obowiązek ogłosić ją w całości (bez zmian), choć nie zawsze podziela zdanie autora lub uznaje słuszność jego spostrzeżeń.

Nowość pomysłów p. Wł. Jurgisa ściągnie z pewnością na siebie zarzuty, może zyska zwolenników i obrońców. Będzie to niemałą przysługą w sprawie tak ważnej i, powiedzmy, tak trudnej, jak nauka języka ojczystego.

(*Przyp. Red.*).

Lekcja „przyrody“

przez

F. Jarosa.

Niema tak doskonałej szkoły, którąby dawała wszystkie wiadomości niezbędne w życiu praktycznym, niema na świecie takiej szkoły, poza którą człowiek, na jakimkolwiek stanowisku, nie potrzebowałby się już niczego uczyć.

Ale każda prawie szkoła spełni całkowicie swoje zadanie, jeżeli ponad swój program nauczy tej wielkiej i nieocenionej w życiu praktycznym sztuki — samodzielnej obserwacji zjawisk i faktów, umiejętnego wysnuwania wniosków, tworzenia własnych hipotez — i wdroży do samodzielnego kształcenia się przez całe życie.

Wytworzenie tej samodzielności umysłowej w jednostce, wykształcenie jej sił twórczych winno być ostatecznym i najdalej sięgającym celem szkoły. Tymczasem szkoła dzisiejsza mniej dba o stronę fizyczną, uczuciową i twórczą — całe swoje zadanie upatruje w tym, żeby wypełnić gotową wiedzą umysł danego objektu—oto jej wyraz ostatni.

Praktyka życiowa nieraz dowiodła bankructwa takiego systemu: iluż to mamy ludzi wykształconych,

a jednocześnie niedołęgów życiowych bez jakiejkolwiek inicjatywy lub samodzielności.

Kształcenie samodzielności — oto postulat, który powinna stawiać sobie szkoła dzisiejsza i w tym kierunku tkwi bodaj najgłówniejszy pierwiastek do jej odrodzenia.

Lecz jakichże potrzeba warunków, jakież czynniki posłużą nam na drodze do tego odrodzenia? Odpowiedź jedna: sprawi to metoda. W metodzie tkwi rozwiązanie tej sprawy. Dzisiejszy świat nauczycielski więcej stara się modyfikować i udoskonalać programy, mniej zaś zajmuje się sposobami podawania wiedzy, wychodząc z założenia, że każdy nauczyciel może mieć swoją indywidualną metodę, którą stwarza sobie drogą doświadczenia. Obrobina tylko w tym poglądzie może jest prawdy, gdyż faktycznie metoda musiała powstać tą drogą, ale obok tego można twierdzić że w 90 na 100 wypadków powstaje tym sposobem *manjera indywidualna*, oparta w najlepszym razie na wywodach spekulatywnych, ale nie metoda, której założeniem muszą być podstawy czysto naukowe, oparte na psychologji dziecka.

Jednym z zadań racjonalnego wychowania jest kształcenie umysłu—nie znaczy to—aby drogą poddawań słownych (metodą werbalistyczną) odkrywać przed uczniem cały labirynt cudzych doświadczeń, teorji, cudzych myśli, podawać wiedzę gotową, odwołując się jedynie do pamięci — przeciwnie, prawdziwa wiedza powinna się zaczynać od wrażeń zmysłowych a kończyć na własnym samodzielnym kombinowaniu, wnioskowaniu, sądzeniu.

Rola zatym nauczyciela polega na dostarczaniu takich wrażeń dziecku, któreby stanowiły podnietę do budzenia sfery czynnej, badawczej, konstruującej. Podniety te, rzecz naturalna, uwarunkowane są stopniem

zainteresowania się, czy to pod względem estetycznym czy praktycznym.

Powyższe wywody w zupełności tłumaczą zdanie tych pedagogów, którzy twierdzą: „mniejsza o to, czego uczyć, ważniejsza, jak uczyć“. I rzeczywiście na podstawie obserwacji nauczycielskiej stwierdzono, że czasami jedno pytanie, celowo postawione, więcej przynosi korzyści, niż cały wykład.

Jakież ta metoda w założeniu swoim powinna mieć tendencje?

Winna oto: a) kształcić zmysł obserwacyjny, b) rozwijać logikę, c) oddziaływać na ośrodki motoryczne.

Kształcenie obserwacji polega przedewszystkim na umiejętności budzenia „uczuć intelektualnych“ i zamiłowania wiedzy. Ugruntowany tym sposobem „interes umysłowy“, stanie się prawdziwym motorem zarówno do kształcenia woli, jak i do budzenia samodzielnych myśli, pojęć, wniosków. Potrzeba w danym razie poddawania takich podniet, któreby oddziaływały na uczucie i wyobraźnię dziecka. Słowem, potrzeba wzruszeń intelektualnych, jako energji, która zrodzi samodzielną myśl, a następnie czyn.

Kształcenie sfery logicznej polega na tym fakcie, że, podług metody biologicznej, żadne zjawisko nie może być brane jako pewien abstrakt, ale musi organicznie wypływać z innego, słowem, każde obserwowane zjawisko powinno być interpretowane przyczynowo. Jeżeli np. przy nauce przyrody ustalimy fakt, że sowa żeruje podczas nocy, i, biorąc ten fakt, jako skutek, musimy szukać jego uprzyczynowienia, które odnajdujemy w ustroju oczów sowy, nie nadających się do światła dziennego, będziemy w ten sposób oddziaływali na myśl i kombinowanie, a związek ten przedmiotów i zjawisk — to gotowy materjał do wnioskowań, który to proces sam się będzie nasuwał.

Tak, czyn jest logicznym następstwem, koniecznym skutkiem pracy czysto psychicznej w imię zasady „zachowania energji“. Dlatego nie trzeba zapominać jednocześnie o pracy czysto fizycznej, jako potrzebie fizjologicznej, w celu wyładowania energji myślowej w postaci ruchu. Dla oddziaływania na ośrodki motoryczne, potrzeba dostarczyć dzieciom odpowiedniej treści do rysunków, jak również lepienie odpowiednich przedmiotów.

Podkreślić na tym miejscu należy zasadę jako prawo:

„Nie tracić z uwagi indywidualności poszczególnych objektów“.

W całym tym nader skomplikowanym procesie dominującym czynnikiem, grającym rolę główną, będzie stanowiła podnieta—podnieta subtelna, mistrzowska ze strony nauczyciela. Będzie to zatym metoda podniet, która, jak to wynika z przeprowadzonej powyżej analizy, stanowi integrację metod innych, mianowicie:

a) metody heurystycznej, polegającej na samodzielnym poszukiwaniu prawd naukowych;

b) logicznej—przyczyn i skutków;

c) metody motorycznej i

d) metody indywidualnej, to znaczy opartej na znajomości dokładnej stanu zmysłowych i intelektualnych zdolności dziecka drogą eksperymentu, drogą doświadczeń pedologicznych. Mamy tu głównie na uwadze zarówno kierunek sił twórczych danych objektów, jak i ich braki poszczególnych pierwiastków intelektualnych.

Słowem, nauczyciela wykładającego powinien obowiązywać szereg praw, które można określić w sposób następujący:

a) Żadne poddawanie nie powinno przekraczać granicy niezbędnych wyjaśnień;

b) stawianie zawsze i wszędzie ucznia w roli umysłowo czynnej, obserwującej, badawczej;

c) interpretacja zjawisk powinna być przyczynowa, aby tym sposobem wprowadzać dziecko na drogę wnioskowań;

d) oddziaływać na jego ośrodki sfery mózgowej, motoryczne (wyładowujące);

e) przystosowywać się w miarę możności do kierunku jego indywidualnych sił twórczych.

Tyle o metodzie co do jej treści. Teraz zastanowimy się nad jej zastosowaniem przy wykładzie nauk przyrodniczych, a co ważniejsza, nad technicznym wykonaniem takiej lekcji. Bierzemy dla przykładu jako temat: naukę o ślimaku.

Lekcja.

Nauczyciel. Przyniosłem wam, dzieci, zwierzątka dość osobliwe, nawet ciekawe. Wiem, że je znacie, gdyż w swoim czasie pokazywałem wam je w lesie, jednak, przyjrzyjcie im się jeszcze raz dokładnie a potym spostrzeżenia swoje opowiecie mi.

(*Uwaga.* Mówiąc to, nauczyciel kładzie przed dziećmi kilka przyniesionych ślimaków, dzieci oglądają je pilnie).

N. Jak się nazywa to zwierzątko?

U. Ślimak.

N. Co wam się wydaje nadzwyczajnym (osobliwym) w tym ślimaku?

U. Dla mnie osobliwym wydaje się ten jakby domek na grzbiecie.

N. Na co mu potrzebny ten domek?

(*Uwaga.* Nauczyciel dotyka palcem ślimaka; ślimak chowa się).

U. Domek potrzebny ślimakowi na to, aby się miał gdzie schronić, gdy mu co zagraża.

N. Dlaczego takiego schronienia nie ma mysz, wróbel lub jeż.

U. Mysz i wróbel szukają obrony w ucieczce, a jeż broni się kolcami.

(*Uwaga.* W razie jeżeli dziecko nie daje odrazu pożądanej odpowiedzi, naprowadzamy je odpowiednio stawianemi pytaniami.)

N. Co w tym razie musimy jeszcze brać pod uwagę? Porównajcie skórę myszy, wróbla i ślimaka.

U. Ciało myszy pokryte grubą skórą i sierścią, ptaka— pierzem, a ślimaka—delikatne, musi zatym mieć trwalszą ochronę.

N. Skorupka ślimakowi jest niezbędna. Niema nic na świecie niepotrzebnego. Wszystko, cokolwiek istnieje musi być potrzebnym. My zaś powinniśmy umieć tę potrzebę podpatrzyć.

U. Pan powiedział, że skorupka ślimakowi jest potrzebna i niezbędna, a ja widziałem ślimaka bez skorupki.

(*Uwaga.* Pytanie takie byłoby prawdziwie cenne. W nim mamy dowód prawdziwie czynnej roli ucznia. Zdołaliśmy obudzić jego obserwację. Jesteśmy przeto na drodze do właściwego celu.)

N. Ślimaki nasze mają ciało białe, łatwo dostrzegalne, ślimak, którego widziałeś, łatwiej się bez niej mógł obejść, gdyż przed okiem nieprzyjaciela chronił go jego kolor szary, podobny do ziemi; nadto nie ma on tak delikatnego ciała, jak pierwsze.

N. Coście następnie zauważyły u tego ślimaka?

U. Ma on na głowie 4 różki, na końcach górnych różków ma jakby centki, różkami temi często porusza a potym je chowa,

N. Zwróćcie jeszcze uwagę na to, w jakim kierunku porusza górnemi i dolnemi różkami i powiedźcie mi, co was tu interesuje?

U. Mnie interesują te centki i chciałbym wiedzieć, co one znaczą.

N. Weź ołówek i ostry koniec powoli zbliżaj do różka z centką.

U. Już wiem: to muszą być jego oczy, bo on jakby widział zbliżający się ołówek i schował te różki.

N. A co nas może jeszcze utwierdzić w tym przekonaniu, że to muszą być oczy?

U. To, że ślimak przed każdym poruszeniem się naprzód wysuwa te różki, kieruje niemi na wszystkie strony, jak gdyby się przyglądał.

N. A co można powiedzieć o dolnych rożkach?

U. Niemi zawsze maca po ziemi, jakby próbował, czy dobra droga.

N. A czym się różni ślimak od wielu innych stworzeń?

(*Uwaga.* Dzieci będą wyliczać cały szereg różnic. Nauczyciel wybiera tę odpowiedź, która nadaje mu się do nakreślonego z góry planu lekcji.)

U. Nie ma on nóg.

N. A w jaki sposób porusza się ślimak?

U. Kurczy swoją tylną część ciała i posuwa się naprzód.

N. Otóż ta część ciała jest jego nogą. Ślimaki zatym są żyjątkami jednonożnemi.

N. Wyliczcie mi zwierzątka o różnej ilości nóg.

U.—1-szy. Ptaki mają po 2.

U.—2-gi. Zwierzęta ssące po 4.

U.—3-ci. Owady po 6.

U.—4-ty. Pająki po 8.

N. Widzimy, że ślimak jest upośledzony w porównaniu z innemi stworzeniami pod względem nóg, ponieważ ma tylko jedną nogę. Jakie stąd następstwo?

U. Chodzi bardzo powoli.

N. A czy ślimaki co na tym tracą, czy nie przydałyby im się takie nogi, jak chartowi lub skrzydła, jak jaskółce?

U. Nie, bo ślimak nie goni zająca, ani też nie potrzebuje chwytać zręcznie fruwających muszek.

N. Bądźcie pewni, że gdyby ślimak żywił się muszkami lub innemi owadami, toby napewno miał szybkie i zręczne ruchy, a skoro ich nie posiada, czego to dowodzi? [1]).

---

[1]) Być bardzo może, że niejedno z powyższych pytań zda się niejasnym, trochę oryginalnym lub trudnym. Otóż powiem, że zadawanie pytań za bardzo wyraźnych i łatwych jest niezgodne z wymaganiami najnowszych zasad dydaktyki. Pytanie nieco zagadkowe byleby tylko wzbudzało pewien interes umysło-

U. Że mu są niepotrzebne.

N. Tak, ślimak żywi się roślinami, których gonić nie potrzebuje. Teraz zwróćmy uwagę na to, czym gryzie te pokarmy, dlatego zajrzyjcie ma do pyszczka, poszukajcie tam zębów. Przyjrzycie się bacznie językowi.

(*Uwaga.* Dzieci obejrzały pyszczek przy pomocy lupy.)

U. Zębów na szczęce nie ma, ale szczęki twarde, a na języczku rzędy ząbków jak u tarki.

N. Co można o tym myśleć?

U. Że nie gryzie pokarmów, lecz je trze.

N. Ślimak posunął się po stole, zostawił ślad na drodze. Jest to śluz, który wydziela spodnią powierzchnią ciała: coby to miało znaczyć?

U. Smaruje sobie drogę, aby z łatwością po niej mógł się ślizgać.

N. Masz rację: kto smaruje, ten jedzie.

(*Uwaga.* Bardzo możebne, że powyższa odpowiedź będzie wymagała uprzednich naprowadzań, np., że ślimak się czołga, pełza czyli ślizga, że my ślizgać się możemy po powierzchni gładkiej i ślizkiej, to wygładzenie więc drogi ułatwia ślimakowi posuwanie się z mniejszym nakładem energji czyli siły mięśniowej).

N. Gdzieście spotykali ślimaka?

U. Najczęściej w ogrodzie, w lesie, w zbożu.

N. A nie podpatrzyliście, co on tam robił?

U. Objadał listki i pączki roślin.

N. Czy może przeto być pożytecznym?

U. Nie, jest szkodliwym.

N. A czy nie widzieliście go wygrzewającego się na słońcu?

U. Nie.

N. Dlaczego nie wychodzi na słońce?

U. Zapewne słońca nie lubi.

N. Słońce pozbawia go śluzu. (wysusza). W gorą-

---

wy ma wszelkie kwalifikacje stać się podnietą do wzbudzenia procesu myślenia, kojarzenia, sądzenia, wnioskowania, orjentowania się wreszcie. I to jedyna droga do rozwoju inteligiencji. Przeciwnie, pytania powierzchowne i łatwe — to metoda, którą tylko za rozsadnik płytkości i odruchowości uważać należy.

cych krajach są ślimaki, ale chowają się w ziemię na czas upałów, wpadając w sen letni; zalepiają przytym otwór skorupki wieczkiem wapiennym (z wydzielającego się śluzu). W podobny sposób spędzają ślimaki u nas zimę, zagrzebując się do ziemi; budzą się na wiosnę.

N. A w jakiej porze roku spostrzegaliście młode ślimaki?

U. A w czerwcu.

N. Tak, wtedy się wylęgają z jajeczek.

N. Ten oto ślimak nazywa się winniczek; a czy nie widziałyście, dzieci, odmiennych?

U. 1-szy. Ja widziałem w zaroślach podobnego, tylko nieco mniejszego od winniczka i inne prążki miał na skorupce.

N. Ten, o którym mówisz, nazywa się ślimak zaroślowy.

U. 2-gi. Podczas wiosny widziałem na trawie ślimaki barwy ciemnej w jaśniejsze kropki i z jedną pręgą na skorupce.

N. To był ślimak plamisty.

U. 3-ci. A jak się nazywa ślimak, który ma skorupkę wysoką i spiczastą?

N. Ślimak z wysmukłą i spiczastą skorupką w kształcie wieżyczki, nazywa się rozbań. A jakie jeszcze widzieliście?

U. Często widywałem ślimaki maleńkie, szare, zielonkawe w polu bez skorupki.

N. To jest pomrów polny najmniejszy ale najszkodliwszy ze wszystkich, niszczy sałatę, kapustę, koniczynę, zboże...

U. Raz widziałem w lesie na kłodzie drzewa ślimaka o barwie podobnej do kory starego drzewa.

N. Pomrów czarny.

U. Widziałem ślimaka pod grzybem koloru żółto-brunatnego.

N. Był to podrożec żółto-brunatny, wielki amator grzybów.

N. Powiadacie, że w koniczynie zielonej widzieliście ślimaki barwy zielonkawej, na kłodzie drzewa siedział ślimak o barwie podobnej do kory drzewnej, a wreszcie koło grzyba kręcił się ślimak żółto-brunatny — co tutaj można zauważyć?

U. Że każdy a tych ślimaków ma taką barwę, jakiego koloru są rośliny, które go otaczają.

N. A czy nie umiałybyście, dzieci, wytłumaczyć tego zjawiska, a może nie jesteście ciekawe?

U. Ciekawe jesteśmy, ale nie wiemy.

N. Tak, jest to rzecz bardzo ciekawa, jak i cała przyroda, która pełna jest wielkich dziwów, należy tylko pilnie te dziwy podpatrywać.

Na ostatnie moje pytanie odpowiem wam podczas następnej lekcji, a tymczasem narysujcie mi naszego winniczka, a pod rysunkiem zapiszcie wszystko to, coście o nim słyszeli.

(*Uwaga*. Chwilę czasu powinno się poświęcić na przejrzenie dwuch lub więcej notatek, ażeby wobec klasy wyknąć lub uzupełnić ewentualne braki.)

F. Jaros.

Zawiercie.

Obecny stan szkolnictwa ludowego w Galicji w świetle cyfr urzędowych [1]

przez

D-ra H. K.

Podczas ostatniej sesji sejmowej, Rada szkolna krajowa, podobnie jak lat ubiegłych, przedłożyła posłom sprawozdanie o stanie wychowania publicznego za rok 1909/10. Sprawozdanie to, które jest najważniejszym obecnie źródłem urzędowym dla zaznajomienia się z rozwojem szkolnictwa publicznego w Galicji, ma służyć posłom jako substrat do dyskusji w sejmie. Społeczeństwo pragnęłoby usłyszeć zdanie posłów, czy polityka szkolna idzie właściwym torem, czy idzie z duchem czasu i z postępem, czy gospodarka na polu wychowania publicznego odpowiada żywotnym interesom narodu, czy są niedomagania i braki bądź to w administracji, bądź też w kierownictwie pedagogicznym najwyższej magistratury szkolnej i jakiemi środkami wreszcie należałoby ewentualne zło usunąć. Niestety, jedyny sejm polski, którego bez-

[1] C. K. Rada szkolna krajowa o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1909/10. Lwów 1911. Nakładem c. k. R. S. K.

sprzecznie najważniejszym zadaniem jest zajmowanie się kwestją wychowania publicznego, ten sejm, który powinien być wyrazem żądań, jakich społeczeństwo domaga się od szkoły w imię należytego rozwoju kultury polskiej i przyszłości narodu, od kilku lat nie poświęca tej sprawie swej uwagi.

Przyczyny tego nader smutnego objawu, nie pożądanego ze względu na normalny rozwój szkolnictwa ludowego i oświaty śród szerokich warstw ludu polskiego i ukraińskiego należy szukać i w ogólnej sytuacji politycznej i w obecnym składzie sejmu kurjalnego. Rządzące dotąd w kraju stronnictwo konserwatywne, które ma swych przedstawicieli na najwyższych i najbardziej odpowiedzialnych stanowiskach i w którego ręku dotąd spoczywa najwyższe kierownictwo całym wychowaniem publicznym w Galicji, nadzwyczaj słabo postępująca demokratyzacja społeczeństwa, aktualna podczas ostatnich sesji sprawa reformy wyborczej i łącząca się z nią ściśle obstrukcja ukraińska w sejmie, a wreszcie zupełny brak fachowych znawców szkolnictwa ludowego, t. j. nauczycieli ludowych w obecnym składzie sejmu są powodem, że pierwszorzędna kwestja narodowa nie znajduje od dłuższego czasu należytego uwzględnienia w pracach sejmowych.

Jedynym w tym czasie objawem, świadczącym, że sejm poczuwa się do obowiązku czuwania nad rozwojem wychowania publicznego jest uchwalona jeszcze w r. 1908 staraniem lewicy demokratycznej rezolucja, polecająca Radzie szkolnej krajowej zwołanie ankiety dla rozpatrzenia niedomagań i potrzeb szkolnictwa ludowego w kraju i przedłożenie jak najrychlej sprawozdania o wyniku obrad ankiety wraz z odpowiedniemi wnioskami. Ankiety szkolne obradowały wprawdzie jeszcze w r. 1909 i w kwietniu 1910

Rada szkolna krajowa uzyskała wiele cennego materjału i wskazówek, w jakim kierunku winna pójść reforma szkolnictwa ludowego, ale rezultatów obrad i wniosków stosownie do życzenia sejmu, dotychczas nie przedłożono. To też na ostatniej sesji sejmowej, odbytej w styczniu i lutym 1912 r., poseł Dr. Ernest Adam, przypominając uchwałę z r. 1908, postawił wniosek nagły, wzywający Radę szkolną krajową do zdania sprawy z obrad ankiet szkolnych.

Daremnie szukanoby też śladu głośnych w kraju ankiet w ostatnim sprawozdaniu c. k. Rady szkolnej krajowej, a właśnie w sprawozdaniach, wydawanych przez najwyższą władzę, kierującą edukacją narodową, pragnęłoby się znaleźć obok suchych dat statystycznych także pewne idee przewodnie, bliżej określony program działalności na najbliższą przyszłość, chociażby w najogólniejszych zarysach, stanowisko Rady szkolnej w sprawie koniecznych reform w dziedzinie szkolnictwa w myśl opinji, wyrażonej podczas obrad ankiet szkolnych [1]) i słusznych żądań nietylko całego nauczycielstwa, ale i rezolucji, uchwalonej na posiedzeniu Koła polskiego w Wiedniu. Byłyby też pożądane zasadnicze uwagi Rady szkolnej, uzyskane na podstawie spostrzeżeń inspektorów okręgowych i krajowych, tak co do rezultatów działalności wychowawczej ze strony nauczycielstwa, jak i metodycznego traktowania poszczególnych przedmiotów naukowych z uwzględnieniem wymagań nowoczesnej pedagogiki. Tego rodzaju uwagi ożywiłyby sprawozdanie, a co najważniejsza dałyby jasne pojęcie o rozwoju naszego szkolnictwa nie tylko pod względem ilościowym, ale i jakościowym.

---

[1]) Por. artykuł w Nowych Torach „Projektowana reforma szkoły ludowej w Galicji“ (kwiecień 1911).

Na podstawie dat statystycznych, zestawionych przez władzę szkolną, przedstawię obecny stan szkolnictwa ludowego w Galicji, przy czym zwrócę uwagę na to, czy panujące stosunki sprzyjają podniesieniu poziomu szkoły ludowej, czy też przeciwnie tamują normalny rozwój wychowania publicznego.

Według ostatniego spisu ludności z 31 grudnia 1910 r. jest w Galicji 8,022.126 mieszkańców. Liczba dzieci, obowiązanych do uczęszczania na naukę codzienną w wieku od 6 do 12, względnie 13 lat, wynosiła *w gminach, w których istniały szkoły* 1,204,826, w tym 611.631 chłopców (50·76%) i 593.195 dziewcząt (49·24%). Z tej liczby nie zapisało się wcale do szkoły 167.304 (13·8%), a z zapisanych nie uczęszczało 52.937 (4·4%) czyli nauki elementarnej nie pobierało 220.241 (18·2%) dzieci. Cyfra ta powiększy się znacznie, jeśli się weźmie pod uwagę, że nie uwzględnia ona miejscowości, zupełnie pozbawionych szkoły elementarnej, a takich gmin było w Galicji z końcem roku szkolnego 1909/10—463. W tym samym roku było na ogólną liczbę obowiązanych 1,159·294 w Czechach 119 dzieci normalnie rozwiniętych, a 3734 upośledzonych fizycznie lub umysłowo, które nie uczęszczały do szkoły ludowej. W ostatnich 5 latach podniosła się frekwencja w szkołach ludowych w Galicji z 75·4% na 81·8%. Przeciętna dla całej Austrji wynosiła 83·2% w r. 1880, z czego wynika, że nie osiągnęliśmy jeszcze frekwencji, do której dorosła monarchja przed 30 laty.

W roku sprawozdawczym istniało w Galicji 5.408 publicznych szkół ludowych wraz z 17 szkołami ćwiczeń przy seminarjach nauczycielskich, a mianowicie 2920 z językiem wykładowym polskim, 2463 z ruskim (ukraińskim) i 25 z niemieckim. Na 5391 szkół ludo-

wych [1]) czynnych było 5.202, a nieczynnych z powodu braku budynku i nauczyciela 189 (3·5%), w tym polskich 98, a ruskich 91. Szkoły w tych gminach zorganizowano, ale na razie nauka się nie odbywa z tego powodu, że gminy nie dostarczyły odpowiednich budynków, a w jednym wypadku z powodu braku nauczyciela. Co do istnienia 463 gmin, pozbawionych szkoły elementarnej, zaznacza Rada szkolna, że liczba ta obecnie zmniejszyła się do 145 i wyraża nadzieję, że z początkiem roku szkolnego 1913 nie będzie ani jednej gminy bezszkolnej w kraju. W r. 1909/10 przypadało na każdych 10 tysięcy mieszkańców 6·8 szkół (w r. 1900—5·7), a na każde 100 km^2 7 szkół (w r. 1900 — 5·4). Czechy, Morawy i Śląsk miały już w r. 1850 na 10.000 mieszkańców 8·2, 8·8 i 8·9 szkół, a na 100 km^2 przypadało w tym roku w Czechach 6·9, na Morawach 7·1, a na Śląsku 7·6 szkół.

Pod względem ustroju dzielą się szkoły w Galicji na dwa typy: wyższy, czyli miejski i niższy, czyli wiejski.

Na ogólną liczbę 5202 szkół czynnych było 4790 szkół typu wiejskiego, a 412 typu miejskiego.

Umieszczona poniżej tabelka przedstawia ilość publicznych szkół klasowych ze względu na organizację i plan nauki, typ, język wykładowy, płeć dzieci i wreszcie liczbę klas.

W porównaniu z rokiem 1908/9 liczba czynnych szkół publicznych wzrosła o 200, w ostatnim dziesięcioleciu zorganizowano łącznie ze szkołami ćwiczeń i prywatnemi 1229 nowych szkół w kraju.

---

[1]) Nie uwzględniamy 17 szkół ćwiczeń przy c. k. seminarjach naucz., między któremi niema nieczynnych.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę stosunki galicyjskie, a w szczególności długoletnie zaniedbanie gospodarki szkolnej, przyznać należy, że *postęp na polu szkolnictwa ludowego pod względem ilościowym jest widoczny*.

Szkoły ludowe							Szkoły		Jęz. wykładowy			Płeć dzieci			Ilość klas		Razem szkół	Razem klas
1 klasowe	2 kl.	3 kl.	4 kl.	5 kl.	6 kl.	wydziałowe	typu miejsk.	typu wiejsk.	polski	ruski	niemiecki	szk. męskie	szk. żeńskie	szk. miesz.	etatowych	nieetatow.		
2070	2301	31	516	85	101	98	412	4790	2811	2366	25	193	196	4813	8999	4666	5202	13.665

W porównaniu jednak nietylko z Zachodem, ale i z innemi krajami koronnemi, np. z Czechami, Śląskiem, Morawią, Austrją dolną, Galicja ciągle jeszcze pozostaje i pod tym względem w tyle.

Biorąc natomiast jakościowy rozwój szkolnictwa pod uwagę, można z przykrością stwierdzić brak jakiegokolwiek postępu. Cyfry wykazują wprawdzie nieznaczny przyrost szkół o wyższej organizacji, ale wiadomo, że na podniesienie poziomu szkoły w duchu nowoczesnych wymagań pedagogicznych i dydaktycznych wpływają jeszcze inne czynniki, a *przedewszystkim należyte przysposobienie nauczycieli do zawodu,* ponadto program naukowy i odpowiednie podręczniki. Tymczasem *poziom seminarjów nauczycielskich w ostatnich latach widocznie się obniża, zakłady te nie dają przyszłym nauczycielom ani należytego wykształcenia ogólnego, ani przysposobienia pedagogicznego,* któreby odpowiadało współczesnym zdobyczom naukowym. Program naukowy dla szkoły ludowej jest przestarzały, przeciąża się umysł młodzie-

ży niepotrzebnym balastem, używana zwykle pamięciowa metoda nauczania mechanizuje, podręczniki szkolne po największej części liche i niezgodne z duchem czasu.

Postępem nazwać można fakt, iż obecnie pozostawia się nauczycielowi więcej aniżeli przed kilku jeszcze laty swobody w używaniu metod. Jest to jednak najczęściej zdobycz problematyczna, albowiem primo, nauczyciel nie wynosi ze seminarjum takiego wykształcenia pedagogicznego, aby odznaczał się pod tym względem inicjatywą albo twórczością, a z powodu braku funduszów nie może się zaznajomić z nowoczesnym ruchem pedagogicznym i uzupełnić w ten sposób luki „studjów" seminaryjnych, secundo, o ile natrafi na inspektora, który nie krępuje nauczycieli w stosowaniu różnych metod.

Jak wynika z powyższego zestawienia ogromną *przewagę mają w Galicji szkoły o najniższym ustroju,* t. j. jedno i dwuklasowe, w których zazwyczaj uczy jedna, względnie dwie siły nauczycielskie dzieci wszystkich sześciu stopni i to w ten sposób, że kiedy jedna część ma naukę głośną, reszta młodzieży ma tak zwane ciche zajęcie. Szkół takich było w roku sprawozdawczym 4.371 (84·02%), do których uczęszczało ogółem 703.896 dzieci. W tym samym roku było w Czechach na 6,153 ludowych szkół publicznych 2,815 jedno i dwuklasowych (45·75%) [1]).

Nadzwyczaj trudne ma zadanie nauczyciel pracujący w szkole jedno—ewentualnie dwuklasowej. Na jedną siłę przypada zwykle 80 — 100 a nierzadko

---

[1]) Jahresbericht des k. k. Landesschulrates für Böhmen über den Zustand des Volksschulwesens im Königreiche Böhmen für das Jahr 1909 Praga 1910.

i przeszło sto dzieci; jeśli się ponadto uwzględni fatalne nieraz warunki higjeniczne, słabą frekwencję dzieci, szczególniej w czasie robót polnych i podczas ostrej zimy, nic dziwnego, że wyniki pracy, przechodzącej siły jednego człowieka, nie mogą się przedstawiać korzystnie. Młodzież po ukończeniu takiej szkoły, po sześcioletniej nauce jest słabo rozwinięta pod względem umysłowym, a wiadomości jej są nader skąpe.

Równocześnie z powiększeniem liczby szkół w kraju powinny iść starania o podniesienie ich pod względem jakościowym, a więc tworzenie coraz większej liczby szkół o wyższej organizacji, zmniejszenie przeciętnej uczniów, przypadającej na jedną siłę nauczycielską, a co ważniejsza gruntowna reforma szkolnictwa, zgodna z zasadami nowoczesnej pedagogiki.

Obowiązek uczęszczania na naukę codzienną w miejscowościach, gdzie są szkoły typu niższego, trwa lat sześć, następnie dziecko obowiązane jest według ustawy do chodzenia na t. zw. naukę dopełniającą przez trzy lata. Ilość dzieci w wieku od 12 — 15 (16) lat, obowiązanych do uczęszczania na naukę dopełniającą, wynosiła w r. 1909/10 251.294, zapisało się 182.511, a uczęszczało 166.994. Praktyka wykazała, że nauka dopełniająca, która się odbywa przez 6 miesięcy zwykle w 4 godzinach tygodniowo (czasem w 6, a nawet w 2), nie przynosi nawet minimalnych rezultatów, to też rodzice niechętnie posyłają swe dzieci na tę naukę, ponosząc raczej dotkliwe kary.

Jak wiadomo istnieje w Austrji ustawa, wprowadzająca przymus szkolny; środkami, któremi się zmusza ludność do wykonywania ustawy są kary aresztu lub grzywny. W r. 1909/10 wydano 15.256 orzeczeń, skazujących na karę aresztu, z czego wykonano 13.542 oraz 114.802 orzeczeń, skazujących na

kary pieniężne; ściągnięto 89.501 k. Ogółem wydano w roku sprawozdawczym 130.058 orzeczeń karnych z powodu zaniedbania nauki codziennej i dopełniającej. Na każdych 100 dzieci przypada 13·2 orzeczeń karnych. Pod tym względem przewyższa Galicję tylko Dalmacja (3 krotnie) i Bukowina (niemal 4 krotnie). Cyfra tak znaczna ma swoje przyczyny i w nizkim poziomie kulturalnym rodziców, w znacznej odległości szkoły, i w strasznej nędzy, która uniemożliwia posyłanie do szkoły dziecka głodnego i nieodzianego. Dzieci zaś starsze, które ukończyły naukę codzienną, stanowią już poważną dla rodziców siłę roboczą. W wymierzaniu kar za zaniedbanie nauki powinno się zachować nadzwyczajną ostrożność, aby nie skrzywdzić rodziców. Szczególnie przykrym jest środek zamykania rodziców do aresztu, co pociąga za sobą nietylko straty materjalne, ale i poniża człowieka moralnie.

Obowiązek uczęszczania na naukę codzienną w miastach, w których są szkoły wydziałowe, trwa siedm lat. Szkół wydziałowych było w r. 1909/10—98, w tym 42 męskich, 56 żeńskich, do których uczęszczało ogółem 36.034 dzieci, w tym 12.844 chłopców i 23.190 dziewcząt. Męskie są 3 klasowe, połączone z 4 klasową szkołą pospolitą [1]), żeńskie zaś są 3 klasowe, 4 klasowe i 5 klasowe. W Czechach było w tym samym roku 608 szkół wydziałowych: męskich 349, żeńskich 259, do których uczęszczało 105.882 dzieci (57.809 chłopców i 48.073 dziewcząt).

Szkoła wydziałowa ma ważne zadanie w nowoczesnym społeczeństwie: *celem jej jest wychowywanie za-*

---

[1]) W Krakowie i Białej istnieją w 3 szkółach IV. kl. wydziałowe jako fakultatywne.

stępów inteligientnych i zdolnych do pracy twórczej warstw mieszczańskich, włościańskich i robotniczych i wyposażenie ich w minimum wykształcenia, koniecznego dla każdego obywatela. Zadanie to mogłaby spełnić zreformowana szkoła wydziałowa o 4 latach nauki, ewentualnie jednolita 8 kl. szkoła ludowa. Po 8-miu latach takiego wychowania powinno dopiero nastąpić różniczkowanie w dalszym kształceniu młodzieży. Obecna szkoła wydziałowa w Galicji nie może spełniać swego zadania z powodu wadliwej organizacji tak pod względem programu naukowego jak i krótkiego okresu nauki (dziecko po skończeniu 4 kl. posp. może się zapisać do I. kl. wydz., w innych krajach, gdzie w szkole posp. uczą tylko jednego języka, t. j. ojczystego, dopiero z ukończoną 5 kl. posp.). To też ludność niechętnie posyła swe dzieci do tych szkół i głównie słaby rozwój umysłowy, nędzne stosunki materjalne, a wreszcie brak szkoły średniej w danej miejscowości zmuszają rodziców do zapisywania dzieci do szkoły wydziałowej.

Równocześnie więc z koniecznym pomnożeniem liczby szkół wydziałowych w kraju [1]) *powinna nastąpić gruntowna ich reforma w duchu nowoczesnych zasad psychologji i pedagogiki, oraz z uwzględnieniem stosunków socjalnych.* Tylko tą drogą będzie można z jednej strony zaradzić silnemu napływowi młodzieży, której z reguły ostatecznym celem jest zdobycie posady rządowej, do gimnazjów klasycznych, z drugiej zaś strony skierować młode pokolenia na drogę pracy twórczej w różnych zawodach praktycznych.

---

[1]) Pod względem ilości szkół wydziałowych Galicja zajmuje czwarte miejsce w monarchji; wyprzedzają ją Czechy, Austrja dolna i Morawja.

Ze względu na język wykładowy było w r. 1909/10 szkół polskich 2811 (54·03%), ukraińskich 2.366 (45·48), niemieckich 25 (0·49%), co odpowiada mniej więcej stosunkom narodowościowym w Galicji. We wschodniej części kraju nauka języka polskiego jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach z językiem wykładowym ruskim, podobnie jak w szkołach z językiem wykładowym polskim nauka języka ruskiego, począwszy od II. kl. posp. (drugiego roku nauki).

W szkołach ludowych było ogółem 13.665 klas czynnych, a mianowicie klas etatowych 8.999 (66·6%), nadetatowych 4.666 (33·4%). *Niezmierna liczba klas nadetatowych krzywdzi w niesłychany sposób nauczycielstwo;* w klasach tych bowiem uczyli nauczyciele, którzy pobierali 42·3%—90% płacy nauczyciela stałego pomimo, że 40% posiadało zupełną kwalifikację. Najniekorzystniej wpływał stosunek klas nadetatowych do etatowych na materjalne położenie nauczycieli tymczasowych w szkołach wydziałowych, w których na ogólną liczbę 515 klas było 200 nadetatowych, a należy zważyć, że w szkołach tych uczą wyłącznie nauczyciele (—ki), posiadający egzamin do szkół wydziałowych; pracują oni 8—15 i więcej lat, a pobieraja 51—55% płacy nauczyciela stałego, mającego tę samą kwalifikację. *Wskutek nadmiernej liczby klas nadetatowych obniża się jeszcze bardziej i tak już nędzne płace nauczycielstwa galicyjskiego.*

W r. 1909/10 wynosiła liczba nauczycieli (—lek) ogółem 14.101. Na jedną siłę nauczycielską przypadało średnio w całym kraju 72 dzieci; w szkołach miejskich przeciętna wynosiła 53·5, a w wiejskich 78·8. Umieszczona poniżej tabelka uwidocznia ilość sił nauczycielskich ze względu na kwalifikację, płeć i charakter służbowy.

Patent do szkół wydziałowych		Patent do szkół posp. i egz. dojrzałości		Patent do szkół posp. bez egz. dojrzałości		Egzamin dojrzałości		Bez kwalifikacji		Stali		Tymczasowi		Płeć		Razem
nauczyciele (m.)	nauczycielki (k.)	m.	k.	m.	k.	m.	k.	m.	k.	m.	k.	m.	k.	m.	k.	
856	1115	4129	3039	326	1748	1106	1433	35	264	4084	3361	2368	4288	6452	7649	14.101

Stosunek procentowy nauczycieli do nauczycielek wykazuje przewagę kobiet w zawodzie (45·75% mężczyzn i 54·25% kobiet). Charakterystycznym jest fakt, że w ostatnim dziesięcioleciu liczba nauczycielek wzrosła z 49·25% na 61·73%, liczba zaś nauczycieli zmalała z 50·75% do 38·27%. Zjawisko to można wytłumaczyć tym, że obecne stosunki materjalne w nauczycielstwie odstraszają wielu młodych ukończonych seminarzystów od zawodu nauczycielskiego. Wiedzą oni, że wszędzie indziej czeka ich lepsza przyszłość. Kobiety natomiast są zmuszone poniekąd zadowolić się niższą płacą już choćby z tego względu, że do wielu zawodów dotychczas mają wstęp utrudniony.

Kształceniem nauczycieli ludowych zajmują się seminarja. W roku szkolnym 1909/10 było w Galicji 17 seminarjów rządowych, a mianowicie 14 męskich i 3 żeńskie, do których uczęszczało ogółem 4537 uczniów i uczenic (3562 uczniów i 975 uczenic). Oprócz rządowych seminarjów było 25 prywatnych, między któremi było 1 męskie, a 24 żeńskich z frekwencją, wynoszącą ogółem 2655 uczniów i uczenic.

Ze względu na język wykładowy było między państwowemi 8 seminarjów polskich, a 9 utrakwistycznych, w których pewne przedmioty wykłada się w języku polskim, inne w ruskim. W 19 zakładach prywatnych językiem wykładowym był polski, w 4 ruski, a w dwuch niemiecki i polski.

Nadmierna liczba prywatnych seminarjów żeńskich jest dowodem, że Rząd nie spełnia swych obowiązków, zwalając z jednej strony ciężar utrzymywania zakładów na społeczeństwo, a z drugiej strony oddając w części kierownictwo nad wychowaniem przyszłych nauczycielek w ręce zakonów żeńskich, co się przyczynia do klerykalizacji szkolnictwa i wpływa ujemnie na normalny rozwój oświaty ludowej.

Program naukowy seminarjów nauczycielskich rozłożony jest na cztery lata; przy seminarjach męskich istnieje ponadto t. zw. kurs przygotowawczy. Po 4, ewentualnie 5 latach zdają kandydaci(-tki) egzamin dojrzałości, a po dwuletniej praktyce w publicznej szkole ludowej egzamin kwalifikacyjny, na którego podstawie otrzymuje się patent nauczyciela szkół ludowych pospolitych. Po dalszym roku praktyki mogą nauczyciele składać egzamin kwalifikacyjny do szkół wydziałowych.

Egzaminy dojrzałości i do szkół wydziałowych odbywają się przed Komisją rządową, złożoną głównie z nauczycieli, zajętych w seminarjach, wskutek czego grona te są bardzo przeciążone. W sprawozdaniu czytamy, że „przeciążenie gron nauczycielskich egzaminami służbowemi uniemożliwia w przeważnej liczbie zakładów wszelką pracę naukową i literacką, która w żadnej kategorji szkół nie wydaje tak mało owoców, jak właśnie w seminarjach nauczycielskich“. Takie świadectwo wystawiła władza naukowej, a więc i pedagogicznej działalności nauczycielstwa semina-

ryjnego. Ponieważ tej kwestji, jak wogóle sprawie przygotowania do zawodu nauczycielskiego, poświęcimy osobny artykuł, zaznaczę tu tylko, że oprócz wspomnianego w sprawozdaniu powodu wchodzą tu jeszcze w grę inne bardziej zasadnicze przyczyny, które się składają na to nader smutne zjawisko w naszym szkolnictwie.

Na ogólną liczbę 224 sił, pracujących w seminarjach nauczycielskich (oprócz katechetów, nauczycieli szkół ćwiczeń z kwalifikacją do szkół ludowych, nauczycieli muzyki i robót ręcznych) było 135, a więc przeszło 60% nauczycieli tymczasowych i pomocniczych. O kwalifikacjach tych osób niema wzmianki w sprawozdaniu; lukę te jednak koniecznie uzupełnićby należało, bo i ten moment rzuciłby sporo światła na przyczyny upadku seminarjów w Galicji.

Z zestawienia, umieszczonego powyżej, wynika, że w galicyjskich szkołach ludowych oprócz 2074 osób, posiadających wprawdzie patent do szkół posp., ale bez egzaminu dojrzałości pracowało 299 sił bez jakiejkolwiek kwalifikacji nauczycielskiej; w jednym i drugim wypadku uderzająca przewaga jest po stronie kobiet. Między nauczycielkami bez kwalifikacji są przeważnie osoby, które ukończyły zaledwie szkołę wydziałową; po trzechletniej praktyce nauczycielskiej mogą uzyskać dyspensę od matury seminaryjnej i odrazu składać egzamin kwalifikacyjny. Celem przygotowania nauczycielek do tego egzaminu urządza Rada szkolna kursy wakacyjne, trwające zwykle sześć tygodni. Jeżeli obecnie czteroletnia nauka seminaryjna okazała się nie wystarczającą, można sobie wyobrazić, jakie braki pod względem systematycznego wykształcenia zawodowego i ogólnego okazują nauczycielki, które tą drogą odbyły swe studja. W r. 1910

urządziła c. k. Rada szkolna krajowa 2 kursy dla nauczycielek bez kwalifikacji, jeden w Wieliczce, drugi w Przemyślu. W sprawozdaniu niema wzmianki o poważnej już obecnie liczbie nauczycieli (-lek), którzy pomimo ciężkiej pracy zawodowej złożyli maturę gimnazjalną, względnie realną i poświęcają się studjom uniwersyteckim. Objaw ten nadzwyczaj dodatni świadczy, że nauczycielstwo samo zrozumiało, że poziom wykształcenia seminaryjnego, szczególnie w Galicji nie stoi w żadnym stosunku do nowoczesnych wymagań.

W myśl ustaw szkolnych i regulaminu nauczycielstwo obowiązane jest do dalszego kształcenia się; w tym celu zarządza władza co roku konferencje okręgowe i zakłada bibljoteki dla nauczycieli; konferencje w obecnej swej organizacji niewiele przynoszą szkolnictwu pożytku i wcale się nie przyczyniają do rozbudzenia myśli pedagogicznej wśród nauczycielstwa, które będąc z góry przekonane, że stawiane wnioski w sprawie planów, podręczników i t. p. pozostaną bez rezultatu, biorą tylko z „urzędu“ udział w tym zebraniu. W r. 1910 zaproponowała Rada szkolna omówienie tematu: „Czy i w jaki sposób dałoby się osiągnąć zbliżenie planu naukowego w zakresie gramatyki języka wykładowego w szkołach ludowych pospolitych obu typów, z uwzględnieniem wymagań przy egzaminie wstępnym do szkół średnich“.

W tym wielce „ciekawym“ temacie ukrywa się wstydliwie pierwszy, choć słabiutki atak ze strony samej władzy, podjęty zapewne pod wpływem powszechnej opinji na osławione typy szkolne.

W każdym okręgu szkolnym istnieją zazwyczaj dwie bibljoteki dla nauczycieli. W 81 okręgach było w r. 1909/10 150 bibljotek, liczących 64.687 dzieł i 815 atlasów. W sprawozdaniu Rady szkolnej czy-

tamy, że „bardzo wielka część tych dzieł należy do przestarzałych i małowartościowych, przyrost zaś jest wogóle nieznaczny, jeżeli się zważy, że na dwie bibljoteki w jednym okręgu przypada przeciętnie po 170 koron rocznie“. Żałować tedy należy łaknących wiedzy, którzy jej poszukują w „cennych“ bibljotekach szkolnych. Liczba nauczycieli (-lek), korzystających z bibljotek okręgowych wynosiła 7.561.

Kierownictwo pedagogiczne administracyjne w sprawach szkolnych spoczywa w ręku inspektorów okręgowych, którzy przewodniczą na konferencjach okręgowych i przy egzaminach kwalifikacyjnych nauczycieli szkół ludowych pospolitych. Inspektorów okręgowych było w r. 1909/10 w 81 okręgach 91. Do najważniejszych obowiązków inspektora należy wizytacja szkół, na której podstawie ma udzielać nauczycielom wskazówek pedagogiczno-dydaktycznych. Z hospitacji swych przedkładają inspektorowie urzędowe sprawozdania Radzie szkolnej krajowej. Od tych sprawozdań zależy los nauczyciela, na podstawie wizytacji wydaje inspektor opinję o zachowaniu się nauczyciela, o pedagogicznym uzdolnieniu i o rezultatach jego pracy w szkole. Opinja ta jest tajemnicą urzędową, tajna kwalifikacja, ten środek policyjny, przeciwny zasadom, jakiemi się kierować powinno nowoczesne społeczeństwo, pociąga za sobą nieraz straszne nadużycia, o których czytamy nietylko w prasie zawodowej, ale i codziennej.

Inspektorowie, wykonujący nadzór szkolny mają nader odpowiedzialne stanowisko wobec braku pragmatyki służbowej, któraby jasno określała prawa i obowiązki nauczyciela; są obecnie inspektorowie nieograniczonemi niemal panami nauczycielstwa swego okręgu. Poziom etyczny człowieka na takim stanowisku powinien być bardzo wysoki, a kwalifikacje zawodo-

we takie, aby mógł skutecznie i zgodnie z postępem pracować nad rozwojem szkolnictwa w swym okręgu.

Posady inspektorów okręgowych w Galicji otrzymują bądź to nauczyciele ludowi (kierownicy szkół) z egzaminem wydziałowym, bądź też nauczyciele szkół średnich, posiadający studja uniwersyteckie—ci ostatni przeważnie w większych miastach. [1]) W sprawozdaniu niema rubryki, wykazującej kwalifikacje inspektorów, ilu było z egzaminem do szkół ludowych, ilu z kwalifikacją do szkół średnich i ilu księży. Wogóle Rada szkolna poświęca nader mało miejsca tym kierownikom szkolnictwa i zwierzchnikom nanczycielstwa, a już o ich działalności pedagogioznej i literackiej, co przecież w ścisłym pozostaje związku z rozwojem szkolnictwa i oświaty w kraju, najmniejszej niema wzmianki.

Inspektorowie okręgowi z kwalifikacją do szkół ludowych znają wprawdzie z praktyki własnej szkolnictwo ludowe i tym samym posiadają pierwszy i najważniejszy warunek, kwalifikujący ich na to stanowisko, ale, moim zdaniem, powinni ponadto posiadać studja uniwersyteckie, brać czynny udział w ruchu pedagogicznym i występować wogóle z inicjatywą na polu szkolnictwa w duchu nowoczesnym.

Co zaś do inspektorów okręgowych, którzy posiadają studja unrwersyteckie i kwalifikacje do szkół średnich, należy zauważyć, że zazwyczaj dopiero po objęciu obowiązków inspektorskich, zapoznają się z ustrojem szkoły ludowej i z metodyką elementarną. Nie mając doświadczenia, zdobytego w praktyce nie mogą

---

[1]) Inspektorowie okręgowi są tylko w Galicji definitywnemi urzędnikami; w innych krajach koronnych są wybierani na pewien okres czasu z łona nauczycielstwa na konferencjach okręgowych.

odpowiedzieć—przynajmniej w pierwszych latach swego urzędowania — zadaniu wizytatora i doradcy pedagogicznego. Stąd wniosek, że profesorowie szkół średnich, jeżeli chcą objąć stanowisko inspektora, powinni złożyć dowody, że się szkolnictwem ludowym zajmowali teoretycznie, a ponadto pożądanymby było, aby przed objęciem urzędowania odbyli przynajmniej dwuletnią praktykę w szkole ludowej.

Oprócz inspektorów okręgowych są także krajowi, których w r. 1909/10 było sześciu. Na jednego inspektora krajowego przypadało średnio 867 szkół i 2350 nauczycieli.

Mówiąc o wychowaniu publicznym, zwrócić wreszcie należy uwagę na stan budynków szkolnych i urządzenia szkolnego. Wobec uchwalonej przez Sejm krajowy w r. 1907 dziesięciomiljonowej pożyczki, przeznaczonej na bezzwrotne zasiłki, akcja podjęta w sprawie budowy szkół postępuje naprzód. [1]) Jednak statystyka za r. 1909/10 wykazuje jeszcze rozpaczliwy stan ogromnej liczby budynków szkolnych.

Na 5202 szkół czynnych posiada budynki w bardzo dobrym i dobrym stanie 2887, w odpowiednim 1130, a w nieodpowiednim 1185 szkół. W tych ostatnich tracą nauczyciele i młodzież zdrowie z powodu wilgoci, grzybu, braku odpowiedniego powietrza, światła i temperatury. Rudery szkolne w Galicji wiele już ofiar pochłonęły wśród nauczycielstwa; znaczny procent zapada na gruźlicę, a dzieci z powodu fatalnych ławek i niedostatecznego światła nabawiają się różnych chorób „szkolnych“. W niektórych okręgach,

---

[1]) Na ostatniej sesji, odbytej w styczniu i lutym 1912 r., uchwalił sejm 10 miljonów na budowę szkół w gminach wiejskich i 5 miljonów jako fundusz pożyczkowy na budowę szkół po miastach.

jak w brzeżańskim, zborowskim, nowosądeckim, wadowickim, wielickim i t. d. było 30%—59% nieodpowiednich budynków szkolnych. To też nic dziwnego, że w ciągu roku 1909/10 udzielono urlopów 2033 nauczycielom i nauczycielkom. W sprawozdaniu Rada nie podała, ilu nauczycieli było na urlopie z powodu choroby, a ilu z powodu przygotowywania się do egzaminów i t. p. Rubryka taka byłaby pożądana. Urządzenie bardzo dobre i dobre miało 3376, odpowiednie 1539, a nieodpowiednie 287 szkół.

O racjonalnym wychowaniu fizycznym młodzieży w naszych szkołach trudno mówić wobec panujących dziś stosunków. Ogromny procent nieodpowiednich budynków, brak sal gimnastycznych i boisk, wadliwy system wychowania, brak lekarzy szkolnych, wreszcie nędzne stosunki materjalne rodziców tamują fizyczny rozwój młodych pokoleń.

W r. 1909/10 udzielano gimnastyki w ogóle w 363 szkołach. Od kilku lat weszły w życie wycieczki młodzieży szkolnej. Z powodu braku funduszów nie można jednak z młodzieżą szkół ludowych, między którą mały tylko procent pochodzi z domów zamożniejszych, wybrać się na dalszą wycieczkę. W tym wypadku konieczną okazuje się pomoc władz szkolnych lub innych instytucji społecznych.

W sprawozdaniu niema też wzmianki o tym, czy Rada szkolna zamierza w przyszłości zwrócić uwagę na wychowanie dzieci nienormalnie rozwiniętych pod względem fizycznym i umysłowym.

Jak z powyższego przedstawienia wynika, szkolnictwo ludowe w Galicji domaga się jeszcze ogromnej pracy i poświęcenia ze strony wszystkich czynników naszego społeczeństwa. Gruntowna reforma szkoły ludowej, oparta na zdrowych zasadach pedagogicznych, wyższy poziom wykształcenia stanu nauczycielskiego

w duchu nowoczesnych wymagań, energiczna akcja, zmierzającą do sanacji stosunków higjenicznych w szkołach, zwrócenie bacznej uwagi na fizyczne wychowanie młodzieży — oto postulaty, od których spełnienia zależy należyty rozwój społeczny, ekonomiczny i kulturalny naszego narodu w zaborze austryjackim. Rzeczą społeczeństwa będzie wobec blizkiej zmiany ordynacji wyborczej wprowadzić do jedynego sejmu polskiego postępowych i demokratycznych przedstawicieli, którzyby się gorąco, szczerze i ze znajomością rzeczy zajęli kwestją wychowania publicznego i powierzyli kierownictwo najwyższą magistraturą szkolną takiej osobie, którąby dała gwarancje, że stanie na wysokości zadania i pokieruje wychowaniem publicznym tak, jak tego wymaga przyszłość ludu.

Dr. H. K.

Kraków, 25 marca 1912 r.

Z LITERATURY.

Al. Świętochowski. Źródła moralności. Warszawa, 1912.

Zagadnienie moralności związane jest zawsze ze szczególnym dla wychowawców zainteresowaniem. Oczywiście, w działalności praktycznej, bezpośrednio do głównego celu zmierzającej, kierować się musimy już wyrobionym w sobie poczuciem i oddane nam pokolenie prowadzić po drodze tych wskazań etycznych, które za najpożądańsze uznajemy. W tej dziedzinie etyka nie może być roztrząsaniem genezy poczucia moralności, ani jej różnorodnych przejawów. Ideał, mocno i wyraźnie ujęty i postawiony, znaczy tu wszystko.

Ale dla samych wychowawców przyjrzenie się drogom, po których obowiązująca nas dzisiaj moralność rozwijała się poprzez wieki, jest oczywiście pożądane, zarówno jak posłuchanie teorji, dotyczących jej źródeł i przeznaczeń.

Z tych względów książka p. Świętochowskiego oddać może nauczycielstwu znaczne usługi. Już choćby dlatego, że zawiera dokładny, przejrzysty i krytyczny przegląd wszystkich dotychczasowych teorji o źródłach moralności, począwszy od filozofji greckiej, a skończywszy na najnowszych pracach Suterland'a i Westermarck'a, na których też autor najwięcej się powołuje. Mamy w tej książce (na początku) również roztrząśnienie pytania, o ile wogóle etyka, tak jak pojęta bywa dziś na ogół, jest naprawdę nauką. Autor odmawia jej tego miana, ze względu na jej charakter przeważnie normujący praktykę życiową i ze względu na to, że brała ona pod uwagę człowieka abstrakcyjnego, zamiast pójść drogą „badania moralności

w jej odmianach i rozwoju". To ostatnie p. Świętochowski uważa za próg i wstęp konieczny do wszelkiej etyki naukowej i badaniom tym nadaje nazwę „etologji".

Następne właśnie rozdziały poświęcone są przeglądowi owych odmian moralności i tu książka daje mnóstwo bardzo ciekawych szczegółów z życia przeróżnych, mniej lub więcej dzikich ludów. Okazują się ogromne różnice w poczuciu moralności, zależne od poziomu kultury danego ludu. Ale z zestawionych przykładów wynika, że niejednokrotnie takie przejawy moralności, które śród ludów kulturalnych straciły już wagę koniecznego faktu, znajdują się na niższych szczeblach rozwoju, jako rozumiejące się same przez się. Oto jak jeden z „dzikich" odpowiada powątpiewającemu o prawdziwości jego słów: „Dlaczego miałbym kłamać? Wstydziłbym się ziemi, wstydziłbym się niebios, wstydziłbym się świata, wstydziłbym się wieczoru, wstydziłbym się niebieskiego przestworza, wstydziłbym się ciemności, wstydziłbym się słońca, wstydziłbym się wszystkiego, co jest we mnie i mówi przeze mnie".

„Europejczyk"—czyni uwagę p. Świętochowski—„dla którego może najważniejszym nerwem życia jest kłamstwo, nie odczuwa tego wstydu"...

Po przeglądzie historycznym następuje rozdział o *instynktach*, które okazują się jako szczególnie doniosłe źródło moralności, pośród nich zaś pierwsze zajmuje miejsce instynkt płciowy.

Pytanie, o ile dziedziczy się poczucia moralne, znajdują tu również szczegółowe roztrząśnienie. Autor zaznacza, że sprawa dziedziczności u ludzi pozostała dotąd bardzo ciemna. „Żadna siła wysokiej miary nie przechodzi z rodziców na dzieci;... stosunkowo najpewniejszym bywa przenoszenie się stanów chorobliwych". Zrozumieć łatwo, że właśnie sprawa dziedziczenia ma w wychowaniu rolę doniosłą. Jest ona zresztą i w nauce tak ważna, iż autor stara się (mimo ową stwierdzoną ciemność) postawić co do niej jakąś pewniejszą tezę. Wyraża ją słowami, że „dziedziczność jest proporcjonalna do ogólności cech organicznych".

Wogóle jednak zauważyć należy, że cała teoretyczna strona książki, t. j. ta, w której się przejawia dążność do wysnucia pozytywnych teorji, odznacza się niepewno-

ścią, przez samego zresztą autora zupełnie szczerze przyznaną. Pod tym względem warto przytoczyć słowa przedmowy, które jako wzór świadomej skromności niejednemu z pisarzów naszych godziłoby się postawić:

„Im bardziej wnikałem w istotę objętych tą pracą zjawisk psychicznych i społecznych, tym dowodniej przekonywałem się, że nawet najsubtelniejsze ich analizy są jeszcze robotą grubą i powierzchowną, niezdolną dosięgnąć włókien tkanki i pierwiastków życia. Zadowalamy się taką robotą, ale sumienie naukowe każe nam wyznać, że poza nią stoi zawsze długi szereg pytań bez odpowiedzi i długi szereg zasłon bez szczeliny. Najpomyślniejsze badanie ukazuje w nas więcej niemocy, niż siły i uczy nas więcej pokory, niż dumy".

Szkoda tylko, że p. Świętochowski parę razy w ciągu tej książki odstąpił od wygłoszonej tu zasady i okazał za wiele bezwzględnego odrzucenia w stosunku do myślicieli, którzy inną, niż on, poszli drogą. Mam tu na myśli pozbawione zupełnie pokory (a przytym zgoła niepotrzebne) wycieczki przeciwko Nietszchemu, jak również przeciwko t. zw. „starej etyce".

(a).

Ks. Hugo Kołłątaj, szkic biograficzny na tle jego działalności politycznej i pedagogicznej, napisał Stefan Zaleski (odbitka z „Głosu Nauczycielstwa Ludowego") Kraków 1912.

Jest to broszura jubileuszowa, napisana z szczerym zapałem i umiłowaniem postaci wielkiego reformatora. Autor uwydatnia fakty umiejętnie i skierowuje je polemicznie przeciwko dawniejszym i nowszym przeciwnikom Kołłątaja. Z tego jednakże powodu cała pierwsza część pracy (obejmująca żywot i działanie polityczne) ma nadto agitacyjny charakter, za mało zaś zawiera źródłowego uzasadnienia obrony. W drugiej części znajdujemy dla potrzeb nauczycielstwa treść znacznie donioślejszą. Autor podaje tu właściwie dobrze wybrane urywki z pism pedagogicznych Kołłątaja. Czytamy mocne. stanowcze i ostro zarysowane poglądy jego na naukę religji, zdania o wpływie moralnym przykładu, głębokie uwagi o konieczności wykształcenia kobiet, pielęgnowania w młodzieży ducha

rycerskiego i t. d. Widzimy dalej, jak Kołłątaj sprzeciwiał się dozorowi kleru nad szkołami, uważając wpływ jego za niepożądany ze względu na odrębną dyscyplinę księżą. Jest dalej cały program nauczania, raczej sposób wykładania nauk, który do dziś na wartości nic nie stracił i uwadze, szczególnie nauczycieli ludowych, winien być polecony. Uwagi o doniosłości oświecenia ludu, świadczą nie tylko o głębokim umyśle ks. podkanclerzego, ale i o sercu wielkim. Wreszcie nauczycielstwo dzisiejsze, które jeszcze nie doczekało się należytego uznania i wyposażenia swego trudu społecznego, odczyta z zadowoleniem projekty Kołłątaja, podnoszące wysoko pracę wychowawczą i żądające dla niej odpowiedniego w społeczeństwie stanowiska.—Całość dobra, jako zachęta do bliższego zaznajomienia się z myślą i działaniem jednego z największych umysłów przeszłości naszej.

(b).

Thomas H. Huxley. Zasady fizjologji w opracowaniu D-ra J. Rosenthala, prof. uniw. w Erlangen. Z upoważnienia D-ra Rosenthala z czwartego poprawionego wydania niemieckiego przełożył Dr. Adam Lande. Nakład Henryka Lindenfelda. Warszawa 1912. Skład główny w księgarni G. Centnerszwera i S-ki. Str. XX + 490, 105 rys.

Od wielu lat dawał się nam odczuwać brak książki, któraby w przystępny sposób, w zajmującej, niewymuszonej formie zaznajamiała czytelnika z budową i czynnościami ustroju ludzkiego. Dotkliwy ten brak w naszej literaturze popularno-naukowej wypełniają *Zasady fizjologji* Huxleya-Rosenthala, które w czwartym wydaniu oryginału zostały doprowadzone do poziomu nauki współczesnej.

Jest to książka popularna w najlepszym znaczeniu wyrazu i w tym zakresie najlepsza może w literaturze europejskiej.

Autor nie przypuszcza u czytelnika żadnego przygotowania specjalnego, z wyjątkiem najelementarniejszych zasad fizyki i chemji, wszystkie zaś wiadomości przygotowawcze podaje w swoim wykładzie. Każdy dział fizjologji jest poprzedzony krótkim rysem anatomiczuym, zawierającym wiadomości najniezbędniejsze, przyczym pamięć czy-

telnika nie jest nigdzie obarczana zbytecznym balastem faktycznym: autor istotnie podaje to tylko, co jest naprawdę nieodzowne do zrozumienia czynności naszego ustroju, główny zaś nacisk kładzie na stronę rozumową fizjologji.

Obok zupełnej prostoty wysłowienia i jasności wykładu, odznaczającego się jednak żywością, a nawet niepozbawionego wdzięku, książka zaleca się przedewszystkim układem wysokiej wartości pedagogicznej; wiele rozdziałów—zwłaszcza I, ogólny rzut oka na budowę i czynności ciała ludzkiego, IV—o oddychaniu, V—o przemianie materji, VIII—o czuciach i słuchu, XI—o układzie nerwowym i jego czynnościach—mogą służyć za wzór wykładów i obfitują w bardzo udatne pomysły pedagogiczne.

Tak zawiłe i trudne do wykładu czynności, jak np. mechanizm oddychania, ruchów i zmiany miejsca, działanie serca, płuc „przemiana materji, anatomja i fizjologja ucha wewnętrznego, łączenia się czuć między sobą—są tu wyłożone z niezwykłą prostotą, tak iż mogą być czytane i rozumiane przez najmniej nawet przygotowanego czytelnika.

Wielką pomocą dla czytającego są także liczne rysunki, dobrze odbite, o wiele piękniejsze niż w oryginale niemieckim i bardzo udatnie dobrane.

W dwunastu wykładach znajdujemy tu, prócz wyżej wspomnianych, wykłady o systemie naczyniowym i krążeniu, o krwi i limfie, odżywianiu, ruchu i zmianie miejsca, czuciach i narządach czuciowych, organie wzroku, łączeniu się czuć między sobą i z innemi stanami świadomości, wreszcie najniezbędniejsze wiadomości z histologji. W oddzielnym dodatku i jedenastu dopełnieniach znajdujemy szczegółowsze wiadomości, dotyczące fizjologji, dla czytelników głębiej interesujących się nauką.

Taki podział przedmiotu—na część, zawierającą wiadomości najbardziej zasadnicze, i drugą, podającą bliższe szczegóły o przedmiocie—należy również poczytać za wielką zaletę pedagogiczną książki popularnej.

Książka Huxley'a—zgodnie z tradycją — nie zawiera rozdziału o narządach rozrodczych i ich funkcjach; wielu będzie uważało to za zaletę książki, my—za wadę, którą

można było w przekładzie polskim usunąć, dodając napisany specjalnie rozdział. Natomiast cenić będziemy Zasady fizjologji, iż nie podają niepewnych jeszcze uogólnień, teoryjek, które powstają i giną równie prędko i łatwo, w książce, na poziomie popularno-naukowym utrzymanej, chodzić powinno głównie o fakty i o ich ujęcie.

Przekład, dokonany dobrą polszczyzną ze znajomością rzeczy i z zachowaniem poprawnej nomenklatury i terminologji polskiej, nie pozostawia nic do życzenia. Drobne usterki stylowe tłumaczą się trudnością przekładu z języka niemieckiego, są zresztą bardzo nieliczne i nie zmniejszają wartości książki.

Strona zewnętrzna nader staranna: papier, druk, ryciny nie ustępują celniejszym tego rodzaju wydawnictwom europejskim.

W. Jezierski.

Moja książeczka. Nauka czytania i pisania. Ułożyło grono nauczycieli szkoły początkowej. Warszawa 1911. Nakładem Bronisława Goldfedera. Cena kop. 35, w oprawie 40.

Praca pod powyższym tytułem jest jednym z objawów dążenia do zreformowania nauki początkowej zgodnie z dzisiejszym postępem wiedzy. Wobec nowych pojęć metodycznych nie mogą się ostać dawne podręczniki; nic więc dziwnego, że nauczyciele, mający za sobą wieloletnią praktykę szkolną i znajomość teorji pedagogicznej, zbiorowemi siłami opracowują nowe. Jest to objaw tak dodatni, że tylko z uznaniem podnieść go należy, a jeśli w pewnej dziedzinie ukazuje się jednocześnie lub w krótkim odstępie czasu kilka prac, między któremi znajdujemy pewne podobieństwo, może to być tylko dowodem popularności, jaką się cieszy pewna idea wśród nauczycieli. Przed laty kilkunastu jak grzyby po deszczu ukazywały się gramatyki z zastosowaniem metody indukcyjnej w wykładzie, później wszyscy wydawali czytanki, w latach 1905 — 1908 sypały się jak z rękawa zadania arytmetyczne, teraz przyjdzie kolej na elementarze. Przyjrzyjmy się temu, który mamy przed sobą.

Jest on ułożony według metody wyrazowej analitycznej, t. j. za punkt wyjścia bierze całe wyrazy, które

dziecko czyta, t. j. rozpoznaje wzrokiem jako pewną całość, pewien kształt określony: później dopiero wyrazy już poznane dziecko porównywa, analizuje co do ich składowych części i tym sposobem wyodrębnia oddzielne litery. W przeciwieństwie do elementarzy belgijskich i amerykańskich, w których ta analiza następuje późno po obznajmieniu się ze znaczną ilością wyrazów; do polskiego elementarza Marjana Falskiego, który do analizy przechodzi dopiero na stronie 8-ej; autorzy „Mojej książeczki“ dają litery (a, o, t) już na stronie 2-ej. Zdaje się, że uczynili to świadomie, pragnąc osiągnąć szybsze postępy w czytaniu i pisaniu ze względu na krótki przeciąg czasu, jaki dzieci ubogie spędzają w szkole elementarnej. Obok analizy posługują się też od początku analogją, zestawiając wyrazy podobne, aby dziecko przez liczne porównania dość szybko było zdolne czytać większą liczbę wyrazów. Te zestawienia, polegające na wytwarzaniu nowych wyrazów z dawniej poznanych przez dodawanie liter na początku lub na końcu, nie są również obce dawniejszym elementarzom polskim bez względu na metodę opracowania: zarówno przy starodawnym układaniu wyrazów z liter ruchomych, jak przy metodzie Promyka znajdowanie takich analogji ważną odgrywa rolę, dlaczegóż tego wypróbowanego już środka nie zastosować i przy metodzie wyrazowej? Mniej szczęśliwym pod względem metodycznym wydaje mi się pomysł wprowadzenia rysunków w środku lub na końcu zdania zamiast wyrazów, których dziecko jeszcze nie umie przeczytać. Autorzy wprowadzili je dla urozmaicenia tekstu i uwolnienia dzieci od czytania wyrazów bez związku; lecz czy nie wprawiają w kłopot nauczyciela, gdy dziecko nie pozna rysunku albo nazwie go fałszywie? Nie podzielam zdania tych, którzy odrzucają bezwzględnie zagadki, t. j. nie chcieliby nic pozostawić domyślności dziecka; przeciwnie, uważam za dobry każdy środek, który pobudza dziecko do myślenia i budzi zainteresowanie do nauki;—sądzę tylko, że przy dalszym udoskonaleniu metody należałoby równie bacznie wybierać owe rysunki, jak i wyrazy do czytania. Co do tych ostatnich, to przyznać trzeba, że zasób ich jest znaczny i obejmuje wszystkie dziedziny postrzegania dziecięcego, t. j. dotyczą tego, co dziecko widzi w domu, na ulicy, w mieście, na

wsi, w polu, w lesie i t. d. Czy dobór ich zawsze jest szczęśliwy? Na to trudno dać odpowiedź bezwzgledną. Jeśli jako zasadę przyjmiemy, że tekst elementarza powinien być zastosowany do zasobu pojęć i wyrazów dziecka, to musimy uznać, że ten zasób zależy w znacznej części od otoczenia dziecka: jeśli książeczka, którą mamy przed sobą, ma służyć do nauki czytania dla dzieci ubogich miejskich, to nie są błędem wyrazy: *balon, tramwaj, fotel*, któreby były zupełnie nieodpowiednie dla dzieci wiejskich, ale pewne wątpliwości w nas budzą takie wyrazy, jak: *wilk, lis, żmija, wrona, sowa,* które wprawdzie z brzmienia mogą być znane dzieciom miejskim, ale oznaczają zwierzęta, których one nie miały sposobności widzieć, nie rozpoznają więc tak łatwo na obrazku. Inne braki wykazaćby mogły ściślejsze badania mowy i inteligencji dzieci 7 letnich, które, mamy nadzieję, w przyszłości będą brane pod uwagę przy układaniu książek do pierwszej nauki.

Wspomnę tu o paru punktach, które stoją w niejakiej sprzeczności ze znamionami psychicznemi tego okresu. Zaliczymy tutaj wczesne wprowadzenie nazw pewnych narzędzi; już na stronie 5-ej mamy ich rysunki, a na stronie 9-ej wyraz *kosa* jest użyty dla zaznajomienia dzieci z nową literą *k*; — tymczasem nazwy narzędzi ogrodniczych, rolniczych, a nawet rzemieślniczych należą do wyrazów bardzo mało znanych dzieciom 7-letnim a nawet 9-letnim. Wśród tych, z któremi miałam do czynienia, prawie wszystkie umiały powiedzieć, skąd się bierze chleb i co robi rolnik, ale na pytanie co to jest *pług* zwykle otrzymywałam odpowiedź: „nie wiem“. [1]) Dziecko bowiem wcześniej interesuje się *czynnością* i jej *celem*, niż narzędziami pracy; naprzód więc należałoby je zaznajamiać z całą sytuacją, np. pokazać mu rolników siejących lub orzących, sianokos, żniwo, a później dopiero przechodzić do analizy tych obrazków i do uczynienia poszczególnych przedmiotów; sam rysunek kosy i wyraz *kosa* dla dziecka

---

[1]) Przyczyną takiej odpowiedzi może być tu sposób zapytywania. W samej rzeczy nie łatwo dla dziecka odpowiedzieć na pytanie: *co to jest pług*, lecz może go znać i wiedzieć że służy do orania.

Red.

miejskiego, które nie może go dopełnić wyobraźnią nic nie mówi. To samo możnaby powiedzieć o wyrazie *ramka*, przeciętne dziecko 7-letnie interesuje się obrazkami i fotografjami, które są oprawione w *ramki*, ale *ramka* sama przez się nie przedstawia dla niego dostatecznej treści. Na str. 22-ej czytamy pod obrazkiem: tu 5 *lip* — niezależnie od tego, że obrazek ten nie jest bardzo wyraźny, zwrócić należy uwagę, że rozróżnienie gatunków drzew i znajomość tych drzew jest bardzo słaba u dzieci ubogich w mieście, o czym świadczą między innemi odpowiedzi dzieci, opracowane w książce J. Wł. Dawida p. t. *Zasób umysłowy dziecka*. Na str. 25-ej zdanie: *Marek lepi lisa, a Mela lepi kury* będzie zrozumiałe tylko dla tych dzieci, które zajmują się modelowaniem; inne zupełnie nie pojmą, o co chodzi. Niezbyt szczęśliwie pomyślana jest strona 43, gdzie wyraz *rower* i *rolety* nie będą dostępne nawet dla wielu dzieci miejskich (w ochronie, gdzie badałam mowę, większość dzieci mieszała wyrazy *roleta* i *firanka*, a nawet firanka była lepiej znana). Są to wprawdzie szczegóły, które nauczyciel łatwo naprawi przez odpowiednie objaśnienia, ale sądzę, że ideałem powinno być, aby książka sama mówiła do dziecka, tekst był zawsze zrozumiały bez komentarzy, wówczas i w samym czytaniu postępy dziecka będą szybsze. Przyznać trzeba, że wspomniane niezręczności w układzie tekstu spotykamy przeważnie w początkach, gdy autorzy mieli małą liczbę liter do rozporządzenia; dalsze czytanki są bardzo zajmujące i zastosowane do pojęć dziecka. Rażą nas tylko dość liczne błędy przeciw dobrej polszczyźnie.

Autorzy bardzo słusznie nie wyróżniają w swej książce 2 części: elementarza i czytanki, lecz wszędzie trzymając się tej samej zasady, podkreślają nowe litery lub ich kombinacje; czyby nie było dobrze w późniejszych wydaniach pójść o krok dalej: w każdej powiastce wyróżniać w pewien sposób wyrazy trudniejsze pod względem czytania i pisowni, aby odrazu zwracać uwagę na właściwą ortografję, całemu zaś tekstowi nadać więcej jednolitości, unikając umieszczenia obok siebie ustępów, nie mających logicznego związku ze sobą. Wogóle całą książkę uważamy jako krok naprzód w dziedzinie podręczników dla szkoły elementarnej, i dlatego wypowiedzieliśmy szereg uwag, aby i samych auto-

rów i ogół nauczycielstwa pobudzi do dalszej pracy nad rozwojem tej sprawy.

Aniela Szycówna.

Uzupełnienie.—Prof. Ign. Radliński uzupełnia uwagę p. A. B. w artykule o „Apokryfach judaistyczno-chrześcijańskich" (N. T. str. 178 — 181) następującym wyjaśnieniem. „Za otrzymane z kasy im. Mianowskiego rb. 150 i rb. 75 *nie* wyjdzie druga serja Apokryfów, lecz *wyszła* owa książeczka, o której sprawozdanie traktuje, a która według planu mojego miała być tylko uzupełnieniem tamtej, jakby dowodem konieczności takiego opracowania Apokryfów, które zamierzałem wydać, których *pierwszą* serję wydałem (Apokryfy prorocze), a na wydanie *drugiej* (Apokryfy biograficzno-podaniowe, np. Ewangelje, Dzieje Apostolskie i t. d.) o pieniądze Kasę prosiłem.

Więc serja II pozostaje *nie* wydana i *nie* wyjdzie wcale, gdyż niema nakładcy".

Przegląd bibljograficzny

za styczeń, luty i marzec roku 1912.

Podajemy poniżej za kwartał pierwszy r. b. spis dzieł, rozpraw i artykułów w języku polskim, dotyczących:

1) historji pedagogji,
2) szkolnictwa współczesnego polskie i obce,
3) pedagogji ogólnej,
4) pedagogji doświadczalnej i pedologji,
5) dydaktyki ogólnej,
6) metodyk szczegółowych,
7) i obejmujący wykaz podręczników i książek szkolnych.

Przegląd ten przy środkach, jakiemi rozporządzamy nie może być kompletny. Jednak w takiej nawet postaci, sądzimy, może się przydać nauczycielom, szczególniej pracującym na prowincji, więc zupełnie odciętym nawet od tych skromnych źródeł wiedzy, jakiemi rozporządza Warszawa.

Jeżeli znajdą się środki, chcielibyśmy nowy ten dział udoskonalić w ten sposób, żeby przy każdym tytule znalazło się krótkie sprawozdanie lub nawet ocena książki przez fachowca. Obecny przecież stan materjalny wydawnictwa, niestety, nie pozwala wróżyć, żeby się to prędko mogło urzeczywistnić.

Spis skróceń,

oznaczających tytuły czasopism i nazwiska wydawców.

(Przy tytułach, gdzie nie podano miejsca wydania, należy rozumieć, że jest nim Warszawa).

Biblj. Warsz.	Bibljoteka Warszawska.
N. T.	Nowe Tory.
Wych.	Wychowanie w domu i szkole.
T. N. S. W.	Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie.
G. i W.	Gebethner i Wolff.

I. Historja pedagogji.

1. Z. Kukulski. **Program naukowo-wychowawczy ks. Hugona Kołłątaja.** Wych. stycz., luty, 1912.

2. Stefan Zaleski. **Ks. Hugo Kołłątaj,** szkic biograficzny na tle jego działalności politycznej i pedagogicznej. (Odbitka z „Głosu Nauczycielstwa Ludowego“). Kraków 1912.

3. Hip. Wójcicki. **W szkołach przed pół wiekiem.** Kraków. Przegląd Polski, styczeń 1912.

4. Dr. A. Mikulski. **Ks. Hugo Kołłątaj o sądach uczniowskich.** Muzeum (Lwów), styczeń 1912.

II. Szkolnictwo współczesne polskie i obce.

5. B. Dyakowski. **O położeniu nauczycieli w szkołach galicyjskich.** Wych., stycz., luty 1912.

6. J. Lutosławski. **Szkoły rolnicze średnie.** (Wyd. Centr. T. Roln. w K. P., G. i W.. 1912, str. 27.

7. **Oświata galicyjska w budżecie państwa w r. 1912.** Muzeum (Lwów), styczeń 1912.

8. Bronisław Bouffał. **Szkolnictwo uzupełniające na zachodzie.** Biblj. Warsz., stycz. 1912.

9. Iza Moszczeńska. **Przymus szkolny.** N. T. luty 1912.

10. Dr. J. Młodowska. **Odwiedziny w szkole szwajcarskiej.** N. T. luty 1912.

III. Pedagogja ogólna.

11. Stanisław Karpowicz. **Indywidualność i jej kształcenie.** Wyd. „Domu Dziecięcego“ 1912, str. 56.

12. F o e r s t e r F. W. dr. **Wychowanie człowieka.** Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów, przeł. Osterloff (wychodzi zeszytami). G. i W.

13. F o e r s t e r W. **Nauka życia w przykładach.** Książka dla rodziców i wychowawców, cz. II, streściła M. Bujno Arctowa (Książki dla wszystkich), M. Arct 1912.

14. R o m a n Z a w i l i ń s k i. **Ideały wychowawcze doby obecnej, a szkoła średnia w przyszłości.** Lwów, Muzeum, luty, 1912.

15. Dr. J u l j u s z W i s n a r (opr. Dr. J a n P i ą t e k), **Zasady przyzwoitego zachowania się uczniów szkół średnich.** Lwów, nakł. T. N. S. W. 1912. str. 47.

16. I z a M o s z c z e ń s k a. **O szkołach i wychowaniu.** Książka dla rodziców i nauczycieli ludowych. Nakł. H. Zaranowskiego, 1912, str. 103.

17. J. P a y o t. **Wyrabianie charakteru podstawą moralności.** Z oryg. franc.: „La morale à l'école" przeł. M. Arct-Golczewska, Michał Arct 1912.

18. A n d r z e j B a u m f e l d. **Zygmunt Krasiński jako wychowawca narodu.** N. T. luty 1912.

IV. Pedagogika doświadczalna i pedologja.

19. Dr. J. J o t e y k ó w n a. **Wykłady pedologji.** (w streszczeniu). Szkoła. Lwów, styczeń, 1912.

20. R. N u s b a u m o w a. **Kłamstwo u dzieci.** Rodzina i Szkoła. Lwów, styczeń 1912.

21. Dr. L. B y k o w s k i. **Gminy szkolne.** (Doświadczenia praktyczne). Muzeum, Lwów, luty 1912.

22. W. P u f f k e. **Zabawy, gimnastyka i pogadanki w szkółce froeblowskiej.** Z 99 ilustr. Poznań 1912.

23. M. L i p s k a - L i b r a c h o w a. **Spostrzeżenia i uwagi nad stylem dziecięcym.** Wych. luty, marzec 1912.

24. M. E. B o o l e. **Przygotowanie dziecka do wiedzy ścisłej.** Z ang. przeł. M. Sadzewiczowa 1912. G. i W. (Biblj. życia codziennego), str. 113.

25. Dr. M. B i e n e n s t o c k. **„Gmina szkolna" jako czynnik wychowawczy.** N. T. styczeń i luty 1912.

26. Dr. A. S t a b r o w s k a. **Giotto a sztuka dziecięca.** N. T. styczeń 1912.

27. W ł a d y s ł a w K o c i e j o w s k i. **Zasady kształcenia fizycznego podług systemu Leshafta**. N. T. styczeń 1912.

28. W. W a k a r. **Wycieczki szkolne**. N. T. styczeń 1912.

V. Dydaktyka ogólna.

29. N. S p e r b e r. **Ekonomja i technika pamięci**. N. T. luty 1912.

VI. Metodyka szczegółowa.

30. Z a r z e c k i L. **Uwagi metodyczne o nauczaniu arytmetyki początkowej**. Wyd. im. Staszyca. (Książnica wychowawcza nr. 6), 1912.

31. F. J a r o s. **Kilka uwag „o wycieczkach przyrodniczych"** N. T., luty 1912.

VII. Podręczniki i książki szkolne.

32. K. C i o ł k o s z. **Krótki rys dziejów literatury polskiej czasów najnowszych** (1863—1910). Brody. Księg. Westa). 1912.

33. Dr. R. P i l a t. **Historja literatury polskiej**. Wykłady uniwersyteckie pod red. Dr. Wilhelma Bruchnalskiego, t. III. Historja poezji polskiej od r. 1632 — 1740. Lwów. Altenberg, 1912.

34. P a c h o ń s k i H e n r y k prof. **Historja gieografji**, z rycinami. Kraków, Geb. i Sp. Warszawa G. i W. 1912, str. 102.

35. **Wypisy bistoryczne** ilustrowane dla użytku młodzieży przy nauczaniu dziejów powszechnych pod red. K a z i m. W a c h o w s k i e g o, zesz. V. Historja starożytna. Grecja (dok.). Rzym, opr. K. Wachowski G. i W. 1912.

36. S u p p a n t s c h i s c h R. **Podręcznik gieometrji** na kl. IV i V szkół średnich. Planimetrja i stereometrja. Tłum. dr. L u d w i k H o r d y ń s k i. Lwów. Nakł. księg. G. Seyfarta. G. i W. 1912, str. 5 nlb.+242+CXIII.

37. J a m r ó g i e w i c z R. dr. i S t r u t y ń s k i K.

Gieometrja poglądowa. Stopień niższy. Z licznemi rycinami w tekście i z siatką sześcianu na kartonie. Lwów, 1912.

38. K i t o w i c z J. **Opis obyczajów za panowania Augusta III**, opracował dla użytku szkolnego Wład. Jankowski, 1912. Księg. Wendego.

39. B u k o w i e c k a H e l e n a. **Opis ziem dawnej Polski**. Warsz., wyd. im. M. Brzezińskiego, 1912, str. 117.

40. N a ł k o w s k i W. **Gieografja malownicza**, cz. V. Azja. M. Arct. 1912.

41. N a ł k o w s k a A. **Gieografja ziem dawnej Polski**, wyd. II popr. M. Arct, 1912.

42. S p o r z y ń s k i K. **Krótki wykład fizyki do użytku szkół średnich**, z uwzgl. szkół żeńskich, wyd. II, przerob. M. Arct, 1912.

KRONIKA.

Szkolnictwo ludowe na zjeździe Kółek rolniczych imienia St. Staszica.

Doroczny zjazd Kółek imienia Staszica zgromadził więcej niż dwustu włościan, przybyłych z różnych stron kraju, i wypełnił im trzy dni zajmującemi obradami, które toczyły się w sali Muzeum przemysłu i rolnictwa. Nic dziwnego, że te zjazdy coroczne budzą coraz żywsze zainteresowanie w kołach inteligiencji miejskiej, zwłaszcza obozu postępowego. Staszycowcy, inaczej „zaraniarzami“ zwani, stanowią bez zaprzeczenia przednią straż postępu na wsi, sam wybór inteligiencji włościańskiej, świadomie, planowo, konsekwentnie zmierzającej do podniesienia wszechstronnej kultury społeczeństwa od jej najszerszych podstaw. Ruch to względnie młody, liczy nie więcej niż 6 lat życia, a już zdołał w pewnej mierze zaznaczyć się pozytywnemi rezultatami. Ciekawym zjawiskiem jest odradzanie się w tym nowym prądzie wszystkich haseł, wszystkich tych punktów programu, które inteligiencję naszą poruszały czterdzieści lat temu, w zaraniu tak zwanego pozytywizmu warszawskiego. Wiara, że „wiedza to potęga“, walka o niezależność myśli przeciw żywiołom ciemnoty i fanatyzmu, dążność do zrównania kobiety pod względem udziału w pracy społecznej i uczestnictwa w dobrodziejstwach wiedzy, wreszcie silne przekonanie, że dobrobyt jest niezbędną podwaliną kultury duchowej, i że nietylko godziwą lecz wprost wskazaną jest rzeczą zdobywać materjalne dobra i wyzwolenie ekonomiczne, by na nich samoistność społeczną zbudować — oto kardynalne wskazania tego katechizmu, który dziś od inteligiencji przejął chłop.

Oczywiście nowy ten prąd nie został przeniesiony na świeży grunt żywcem, bez zmian i uzupełnień. Doświadczenia lat ubiegłych zasiliły go nowemi, cennemi przymieszkami, chroniąc go od krańcowej jednostronności, od przeciwstawiania się bezwzględnego ideałom czasów minionych, które młodym pozytywistom przedstawiały się w formie przeżytku, młodym „Zaraniarzom“ w postaci olśniewającego objawienia. Tamci przesycili się poezją, ci zaczynają ją dopiero odkrywać, a nawet próbują ją tworzyć.

W czasie zjazdu rozpowszechniano tomik poezji, napisanych przez młodego ucznia kursów w Sokołówku, dziś zagrożonego chorobą piersiową i leczącego się w Otwocku. W jego niekunsztownych piosenkach brzmią jakoby filareckie dźwięki.

Porównanie tegorocznego zjazdu z poprzedniemi wykazuje szereg zmian, świadczących o coraz większej dojrzałości uczestników. Przedewszystkim zaznaczyła się większa jeszcze niż dawniej samodzielność; chłopi nietylko czynny brali udział w zjeździe, lecz przewodniczyli mu, kierowali nim, nadawali mu ton i charakter. I oto, co się okazało: Wbrew rozpowszechnionym przekonaniom o grubym materjaliźmie chłopa polskiego, sprawy kultury duchowej wysunęły się tym razem na plan pierwszy, usuwając na drugorzędne stanowisko kwestje natury czysto gospodarczej.

Kto pilnie śledził przebieg obrad od początku do końca, musiał stwierdzić, że tam nawet, gdzie ich treść obracała się wokoło zadań ekonomicznych, spółek handlowych, rolniczych i przemysłowych, motywem przewodnim wszystkich przemówień chłopów, było właśnie wołanie o światło, o wiedzę.

Ciemnota jest wedle nich najcięższą, najdotkliwszą plagą wsi polskiej. Z ciemnoty płynie nędza, gdyż ona odwraca grosze chłopskie od produkcyjnych do nieprodukcyjnych celów; z ciemnoty pijaństwo, brud, choroba, śmiertelność dorosłych i dzieci; ciemnotą tłumaczy się niechęć do organizacji i zrzeszeń, niedołęstwo ekonomiczne i społeczna bezradność, rozstrój i niesnaski życia rodzinnego, waśni sąsiedzkie.

Z natury rzeczy tedy dyskusja w kwestji szkolnej rozrosła się poważnie, pochłonęła wiele godzin i byłaby trwała dłużej jeszcze, gdyby prezydjum nie było zmuszone jej przeciąć ze względu na konieczność wyczerpania programu.

Właściwie zainaugurowały ją już obrady wstępne, poświęcone ogólnym potrzebom wsi polskiej.

Pierwszą jej potrzebą są szkoły; to stwierdzili wszyscy mówcy. Jeden z nich wypowiedział przekonanie, że liczba analfabetów jest u nas znacznie mniejsza, niż podają cyfry urzędowe. W jego okolicy, w Grójeckim, według przez niego sporządzonej statystyki niema ich więcej, niż 25%. To tylko bieda, że umiejący czytać, nie czytają. Słuchając tych słów, niepodobna było oprzeć się uwadze, że mniej więcej to samo da się powiedzieć o wielu grupach tak zwanej inteligiencji.

Zresztą tej statystyki niepodobna nieopatrzyć znakiem zapytania. Jeśli jest ścisła, to może odnosić się tylko do danej okolicy. Z dalszych obrad ujawniło się, że istnieją ogromne różnice pod względem oświaty i szkolnictwa. Gdy naprzykład w Łowickim, jak stwierdził przewodniczący, jedna szkoła przypada dziś przeciętnie na 2 — 3 wsi, w powiecie Puławskim, jak mówił, na 18 wsi jest zaledwie jedna szkoła.

Podstawą dyskusji w kwestji szkolnej był referat p. Klimka o zadaniach i znaczeniu szkoły ludowej i o brakach naszego szkolnictwa ludowego.

Przedewszystkim jego ujem-

ną stronę stanowi krótkość roku szkolnego i nieregularne uczęszczanie dzieci do szkoły. Co do pierwszego punktu zgodnie z nim wypowiadali się inni uczestnicy, co do drugiego jednak, to zdaje się, dużo jeszcze wody upłynie, zanim ogół rodzin chłopskich zrozumie, jak ważną rzeczą w nauce szkolnej jest systematyczność i jak krótkowidzący są ci rodzice, którzy naukę dzieciom przerywają nieustannie, dla tej lub owej gospodarskiej czynności, nie pojmując, jak można obejść się bez posług dziecka lub jego obowiązkom szkolnym poświęcić zajęcia domowe. Są to przecież jednak rzeczy praktykowane w krajach stojących wyżej od naszego zarówno pod względem oświaty jako też i gospodarstwa. Praca dzieci w godzinach szkolnych musi być całkowicie wykluczona, jedynie to może być rękojmią dodatnich wysiłków nauczania. Niepodobna bowiem porządnie i systematycznie prowadzić lekcji, mając coraz to inny skład uczniów. Niektórzy mówcy włościańscy próbowali pogodzić pożytek z *dzieci* z korzyścią *dzieci* proponując, aby dla dziatwy, pasącej bydło w polu, urządzano osobne lekcje w godzinach południowych, między godziną 10 a 2, to jest wtedy, gdy owo bydło wraca do obory. Słusznie zaprotestował gorąco przeciw takiemu wyzyskiwaniu czasu jeden z nauczycieli, p. Nowicki, poparty zresztą przez kilku chłopów. Dziecko, które zrywa się o świcie i biegnie na pastwisko, nie może w ciągu kilku godzin, należących się nietylko krowie ale i jemu na posiłek i wypoczynek z uwagą słuchać lekcji. Przedewszystkim zaś niepodobna wymagać od nauczyciela, aby bez względu na własną potrzebę wypoczynku o każdej godzinie dnia coraz to inną gromadę dziatwy brał do szkoły i wyuczał.

Wogóle dało się zauważyć to, co z innych względów nawet i dziwić nie może, iż chłopi, choć rozumieją i uznają potrzebę oświaty, zupełnie jeszcze nie zdają sobie sprawy z warunków pracy nauczycielskiej, ani też z elementarnych postulatów pedagogji. Już w przemówieniu pana Klimka podkreślono, że brak szkół wywołuje ich przepełnienie, a stąd przeciążenie nauczycieli i niedostateczne postępy dzieci. Naturalnie wcale nie zmniejsza złych następstw tego stanu rzeczy fakt, iż przepełnienie panuje tylko w miesiącach zimowych, w ciepłej porze liczba dzieci zmniejsza się, a szkoła pustoszeje z chwilą, gdy prace polne się zaczną. Nauczycielowi mimo to stawia się wymagania, aby wszystkie dzieci, uczęszczające na naukę, korzyść z niej odnosiły. Zmuszony prowadzić 3 — 4 oddziałów równocześnie nie może nawet skutkiem częstej nieobecności wielu uczniów dokładnie ich wszystkich poznać i śledzić ich postępów. Stąd wynika niezmiernie męczący bezład i dorywczość w pracy, co—jak wiemy—niesłychanie potęguje wysiłek nauczyciela. Rodzice dotąd nie rozumieją, że nauczyciel, wzbraniający się uczyć więcej niż 60 dzieci w jednej szkole, czyni to nie przez formalistyczne trzymanie się przepisów, nie przez złośliwą chęć hamowania dostępu oświaty do mas, lecz pod wpływem niezłomnej konieczności, jest bowiem fizycznym niepodobień-

stwem, by większej pracy podołał i aby w liczniejszej jeszcze, a nierównej pod względem przygotowania gromadzie uczniów, jakiekolwiek osiągnąć można rezultaty.

Pani Marja Dąbrowska rozwinęła przed oczami słuchaczy obraz szkolnictwa początkowego w Belgji, kładąc główny nacisk na obywatelski, społeczny kierunek wychowania w szkołach ludowych. Ażeby rozbudzić miłość kraju, zrozumienie jego przeszłości, nauczyciele odbywają z dziećmi wycieczki do miast i miejsc historycznych, pokazują im pomniki wielkich ludzi, starożytne gmachy i opowiadają ich dzieje. Ażeby uzdolnić do życia w dzisiejszym społeczeństwie i do pracy dla jego przyszłości. tworzą organizacje koleżeńskie w szkole, wszczepiające nietylko w umysły ale w zwyczaje dzieci zasadę współdziałania, kooperacji.

Pan Gejer opowiadał, w jaki sposób w Czechach dziatwa szkolna wciągana bywa w życie organizacyjne, w pracę w kooperatywach od najwcześniejszego dzieciństwa zaprawiając się pod kierunkiem rodziców do sąsiedzkiego współdziałania.

Pan Nowicki, biorąc za punkt wyjścia referat p. Dąbrowskiej wyraził żal, że u nas nie można w całej rozciągłości zastosować wzorów belgijskich. Brak nam pomników i pamiątek wiążących nas z naszą przeszłością dziejową; zostały po niej pomniki ducha, dzieła wielkich ludzi w księgach zamknięte i z temi należy nasze dzieci zaznajamiać.

Nie był to jedyny głos świadczący o pragnieniu zaznajomienia się z przeszłością kraju i z jej duchową spuścizną. Coraz wyraźniej w kołach włościańskich objawia się dążenie do nawiązania łączności między dniem dzisiejszym a minionym wczoraj i upragnionym jutrem. Wiąże się to ściśle ze świadomością obywatelskich zadań i obywatelskiej odpowiedzialności u tych, którzy coraz większy szmat ziemi rodzinnej bezpośrednio w ręce zagarniają.

Przed dwoma miesiącami z inicjatywy nauczycieli ludowych zaczął wychodzić przy Zaraniu dodatek p. t. „Sprawy szkolne“, poświęcony szkolnictwu ludowemu. Ma on bardzo poważne zadanie. Dyskusja szkolna na zjeździe wykazała obok zainteresowania kwestją oświaty także i bardzo niedostateczne zrozumienie warunków jej pomyślnego rozwoju. Jest jeszcze mnóstwo punktów ciemnych, spornych, drażliwych, mogących być źródłem tysiącznych nieporozumień między domem i szkołą. Na łamach „Spraw szkolnych“ można stopniowo wszystkie te kwestje wyświetlać i rozwijać.

(*I. M.*).

Z Towarzystwa badań nad dziećmi.

P. F. Jaros zdawał sprawę ze swoich badań estezjometrycznych w laboratorjum przy dwuklasowej szkole początkowej, utrzymywanej kosztem Towarzystwa akcyjnego „Zawiercie“ w Zawierciu.

Działy badań w szkole w Zawierciu są następujące: lekarski, antropometryczny, fizjologiczny i psychologiczny.

Materjał badany olbrzymi: 1200 dzieci.

W sprawie podręczników szkolnych.

Inspekcja szkół warszawskich wysłała do szkół prywatnych okólnik datowany 14-go lutego (st. st.) № 3450/3710, w którym żąda, aby wszystkie podręczniki, używane w szkołach prywatnych, miały aprobatę władzy na zasadzie art. 3762 tomu XI cz. I „Zb. pr.“ wyd. r. 1893. Podręczników niezaaprobowanych nie będzie wolno używać, o ile zaś obecnie są w użyciu takie podręczniki, należy złożyć po dwa egzemplarze do komitetu przy okręgu szkolnym warszawskim i aprobatę wyjednać.

Zająć się tym powinni przedewszystkim wydawcy, a spisy podręczników zaaprobowanych, jak również do aprobaty przedstawionych, powinni przedstawić szkołom, aby te mogły wybór odpowiedni czynić.

Inspektor żąda złożenia sobie przez poszczególne szkoły spisu podręczników, w nich używanych, już do d. 1-go maja, więc sprawa jest pilna. Wobec zaś coraz poważniejszego rozwoju szkolnictwa prywatnego i coraz lepszych wyników na tym polu osiąganych jest ona też bardzo ważna.

Dodać należy, iż okólnik inspektora wydano na podstawie odezwy kuratora z datą 14-go stycznia (st. st.) r. b. (№ 36252), w której kurator zaznacza, iż doszło do jego wiadomości, że przełożone szkół prywatnych wprowadzają podręczniki i pomoce (*uczebnyja posobja*) nietylko nie posiadające aprobaty władzy, lecz nawet wydane za granicą, naprzykład—w Krakowie.

Czasopismo mat.-fizyczne „Wektor“, wychochodzące w Warszawie od sierpnia r. ubiegłego, uzyskało aprobatę Rady Szkolnej Krajowej w Galicji. Radą szkolna na posiedzeniu z dnia 16 marca uchwaliła polecenie prenumeraty „Wektora“ dyrekcjom wszystkich szkół średnich w Galicji.

Międzynarodowy fakultet pedologiczny.

Dr.-med. Józefa Joteyko, kierowniczka laboratorjum psychologicznego przy uniwersytecie w Brukseli otwiera od jesieni 1912 roku Fakultet Międzynarodowy Pedologji (Wyższa Szkoła nauk pedologicznych i psychologicznych).

Pierwszy kurs rozpocznie się 4-go listopada. Bliższych szczegółów zasięgnąć można: 35, Avenue Paul Jaer, Bruxelles.

Nauki o dziecku i młodzieży stanowią w obecnej dobie całokształt dość skończony a jednocześnie dość ważny i interesujący dla utworzenia nowego fakultetu. Już deziderata w tej sprawie wyrażane były na I Międzynarodowym Kongresie Pedologji (Bruksela, 1911). Nowopowstający Fakultet Pedologiczny będzie jednocześnie ośrodkiem nauczania i ośrodkiem badań. Całość kursu obejmie trzy lata. Po dwuch latach słuchacze po złożeniu egzaminów otrzymywać będą dyplom „*licencié*“ nauk pedologicznych; trzeci rok przeznaczony będzie do przygotowania oryginalnej rozprawy, po której obronie słuchacze otrzymają tytuł „*doktora nauk pedologicznych*“.

Do składu profesorów wejdą osoby najbardziej kompetentne w rozmaitych specjalnościach. Obok kursów takich jak: Pedologja teoretyczna i praktyczna, Psychologja doświadczalna, Antropometrja, Higjena szkolna, Historja pedagogiki, Dydaktyka i Pedagogja doświadczalna, nauczanie liczyć będzie nadto wykłady poświęcone Neurologji, Psychiatrji, Psychologji dzieci anormalnych, Fizjologję mięśni i nerwów i t. d.

Nauczanie odbywać się będzie: 1. za pomocą wykładów 2. w licznych szkołach; 3. w Seminarjach; 4. w Laboratorjach.

Fakultet pedologji posiadać będzie cztery laboratorja: 1. Laboratorjum pedologiczne; 2. Laboratorjum psychologiczne; 3. Laboratorjum fizjologiczne i Antropometrji i 4. Laboratorjum chemiczne.

Odnośnie do nauczania wyższego Fakultet Pedologji będzie tym, czym są dziś tak zw. szkoły „nowego typu“ odnośnie do nauczania średniego.

Słuchacze regularni przyjmowani będą na zasadzie dyplomu szkół średnich lub seminarjum nauczycielskiego. Dyplomy ze szkół polskich będą prawomocne. Opłata roczna 250 fr., egzamin 50 fr. Wolni słuchacze przyjmowani będą na tych samych warunkach.

Niezależnie od Fakultetu Pedologji, Kursy wakacyjne Pedologji (t. zw. Seminaire de Pédologie) D-ra Joteyko odbywać się będą tak jak i dawniej w lipcu. Przeznaczone są dla osób, które czas mają ograniczony a życzą sobie zapoznać się z Pedologją teoretycznie i praktycznie. Opłata 50 fr.

O f i a r y n a c e l e o ś w i a t o w e i s z k o l n e.

Wdzięcznej pamięci *Romuald Krzyżanowski*, zmarły w Kijowie d. 25 marca r. b. na schyłku swego długiego żywota, w żarliwej trosce o przyszłość nadchodzących pokoleń poczynił zapisy następujące:

Na szkołę imienia Al. Świętochowskiego 350 rb.

Na męską szkołę rolniczą w Gołotczyźnie 2,500 rb.

Na redakcję „Światła“ 1,500 rb.

Na czytelnię dla rzemieślników w Warszawie 1,000 rb.

Na wydanie nieznanych rękopisów Staszica 2,000 rb.; z dochodów wydawnictw dzieł Staszica na Towarzystwo kultury polskiej 1,500 rb.

Na zapomogi dla studentów-polaków uniwersysetu kijowskiego 1,000 rb.

Na szkołę gospodarstwa domowego w Kruszynku 1,000 rb.

Na szkołę rolniczą w Gołotczyźnie 1,000 rb.

Na szkołę w Sokołówku 500 rb.

Na wydanie dzieła Wacława Nałkowskiego 500 rb.

Na polski Związek nauczycielski 250 rb.

Na bibljotekę samokształcenia nauczycieli wiejskich 250 rb.

Na wydawnictwo dostępnej dla ludu historji polskiej 250 rb.

Na wydawnictwo złotych myśli pisarzów polskich 250 rb.

Na wydanie prac Romualda Minkiewicza 500 rb.

Na Towarzystwo fizyczne w Warszawie 100 rb.

Oprócz tego testamentem zapisał p. Bolesławowi Mejerowi na kształcenie oddanych mu pod opiekę dzieci 500 rb., oraz resztę swego majątku, jaki pozostanie po wykonaniu w całości testamentu — na cele dobroczynne i społeczne, do rozporządzenia p. Stanisława Michalskiego.

Zaiste, słusznie tutaj powiedzieć można: *non omnis moriar*...

Od Administracji.

Wszystkich naszych prenumeratorów, którym poczta zwróciła przesłane pieniądze zawiadamiamy, że stało się to wskutek tego, iż pismo nasze nie wychodziło w drugim półroczu r. z.

Obecnie, kiedy dzięki nadzwyczajnej ofiarności członków Związku, poparciu bliższych i dalszych przyjaciół pisma a niezmordowanej energji i pracy przewodniczącego Związku pismo zostało wznowione, prosimy o łaskawe wysłanie powtórne prenumeraty pod dawnym adresem: Nowogrodzka 25, i o jednanie nam nowych abonentów.

Redaktor i Wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.